Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 8370045
Centre d'intérêt: 773

Performa, rapport d'étape : phase exploratoire 1973-76. -- Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 1976.
251 p. en pagination multiple ; 28 cm.

Bibliographie à la fin de la 2e partie. Dépouillement: Le perfectionnement des enseignants du collégial et Performa / Gaston Pineau ; Performa, ses objectifs et son organisation / Robert Sevigny ; Annexes.

Cote Dewey: 378.124'09714/P439 Cote LC: LB/2169/.C38

Descripteur(s): *Perfectionnement des enseignants *Programme de perfectionnement *Evaluation de programmes *Organisation pédagogique *Gestion pédagogique *Décentralisation *Partage des pouvoirs *Collégial (Niveau) *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Formation continue

Créé conjointement par l'Université de Sherbrooke et le collège de Sherbrooke avant de l'étendre en 1974 à d'autres cégeps, PERFORMA est un programme de perfectionnement des enseignants de niveau collégial. Il s'agit d'un essai collectif de prise en main par les enseignants de leur formation, selon une nouvelle distribution de cette fonction entre eux, les administrateurs et les universitaires, nouvelle distribution devant supprimer à terme leur rapport de dépendance. Les deux études que comprend le volume constituent des éléments d'une entreprise plus vaste d'évaluation de l'ensemble du projet PERFORMA.

Le texte de Gaston Pineau situe le projet PERFORMA dans son contexte théorique. Il rappelle d'abord les besoins en perfectionnement des enseignants du collégial et il en souligne les dimensions andragogique, économique et institutionnelle. Il décrit ensuite la structure complexe des relations qui se tissent entre la demande collégiale et l'offre universitaire pour enfin montrer, avec PERFORMA, l'émergence d'un modèle inter-organisationnel basé sur le concept de formation continue. Pour sa part, Robert Sévigny s'attarde à l'organisation et au fonctionnement du projet: description des objectifs visés, exposé de la structure inter-organisationnelle cégeps-université.

L'auteur du premier rapport souligne l'importance de la contribution de PERFORMA au développement des pratiques inter-organisationnelles. Il introduit par ce biais le nouveau concept de "transversalité", c'est-à-dire d'un type d'organisation qui met en communication différents niveaux hiérarchiques. Un autre apport de PERFORMA est sans doute la concrétisation du concept de formation continue. L'auteur du second rapport identifie certains éléments qui provoquent des tensions: la coexistence des deux modèles "formation/intervention", les contradictions possibles entre certains objectifs pédagogiques et certaines procédures de gestion de type bureaucratique, la marge d'autonomie de chaque élément de

l'organisation, etc.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370045

Performa

Rapport d'étape
"phase exploratoire 1973-76"

Juin 1976

Université de Sherbrooke

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

Gérald Boutin

EDUQ 8370045

Performa

Rapport d'étape
"phase exploratoire 1973-76"

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

Juin 1976
Université de Sherbrooke

Avant-propos

AVANT-PROPOS

La conjoncture sociale, politique et culturelle qui a provoqué la création des cégeps en 1967 a d'un même souffle réformiste inspiré plusieurs partenaires de notre système d'éducation québécois.

L'université a pour sa part été lente à réagir. Elle se situe encore mal face à ce projet collectif de réforme scolaire. Confrontée à des attentes contradictoires qui la secouent jusqu'aux racines de son identité, elle se réfugie encore avec sérieux derrière le prétexte inchangé, et peut-être un peu facile, de ses fonctions traditionnelles.

Déjà lourdement hypothéquées par de nombreuses prises à partie autant en France, aux Etats-Unis qu'un peu partout à travers l'Occident, ces fonctions de production et de diffusion de la connaissance, bien que fondamentales et indispensables, doivent tendre à s'ajuster à une fonction complémentaire de l'université: le service à la société. Sans nous engager plus avant dans cette "polémique" (d'ailleurs bien nourrie: Touraine, Hurtubise, Ricoeur, Daoust, Bélanger, Gusdorf, Fourastié, Dion, Kourganoff, Illich, Duval, Hamelin, Répusseau, Debbasch, Riverin, Chardonnet, Dumont...) nous devons toutefois rappeler qu'au Québec au moins, cette fonction comporte des exigences particulières du fait que l'Etat se constitue "client" de l'université. En effet, par sa réglementation sur les conditions d'accès et d'exercice de certaines professions à l'intérieur des établissements publics, l'Etat confirme le pouvoir "d'investiture sociale" de l'université et en dernier ressort, en dépend.

Héritière, nous n'osons croire que ce fut malgré elle, de la responsabilité et du monopole de former et de perfectionner les maîtres au début de la présente décade, l'université se trouvait dès lors dans

la position privilégiée où elle pourrait promouvoir un environnement qui, dans la même mesure où il aurait été préparé pour le faire, lui restituerait sa propre relève! Malgré quelques efforts bien intentionnés en ce sens, le bilan nous laisse sur notre appétit.

Cette nouvelle responsabilité de l'université n'exige pourtant pas, pour être pleinement assumée, une redéfinition radicale de ses rôles et fonctions. Il suffirait que l'université reconnaisse l'importance de cette responsabilité et qu'elle s'engage à y correspondre en ne la confondant toutefois pas avec les moyens qu'elle monopolise trop souvent à travers des structures et des plans provisoirement et accessoirement articulés sur les pratiques éducatives.

Il apparaît peu plausible que l'université s'acquitte de la tâche d'orienter et de supporter l'action éducative en dehors d'un engagement qui concrétiserait son rapport avec le cadre social et plus particulièrement le système éducatif qui la circonscrivent.

Cette perspective s'ouvre toute grande sur la collaboration, sur le partage des moyens et des pouvoirs. Si cet aboutissement d'un engagement participatif contrarie les étranges réserves ou réticences de l'université, elle ne contredit pas pour autant l'essence de sa mission, bien au contraire! Ne réconcilie-t-elle pas au coeur de sa mission globale des exigences d'objectivité, de création et de culture?

Quant à sa fonction critique, peut-on soutenir plus longtemps que l'université doive pour l'exercer se tenir à distance... ou à l'abri? Si la critique, même savante, n'est pas réinvestie dans le processus et la réalité qui l'ont rendu possible, elle est vaine et stérile. Aussi croyons-nous avec les auteurs du rapport sur l'université dans une société éducative (Daoust-Bélanger) que l'élaboration de nouveaux modes d'intervention ainsi que le réajustement constant des critères de qualité sont étroitement reliés à la fonction critique que doit

assumer l'enseignement supérieur (p. 159).

C'est dans le respect de ces quelques perceptions, ces attentes vis-à-vis de l'université et les principes qu'elles sous-tendent, que les promoteurs du projet PERFORMA ont progressivement entraîné l'Université de Sherbrooke et plusieurs collèges dans la poursuite de l'objectif commun de développer un système cohérent et intégré de perfectionnement dans le but de contribuer ensemble à la promotion de la qualité de l'éducation collégiale au Québec.

Introduction

INTRODUCTION

Le caractère exploratoire de PERFORMA ainsi que le type de projet qu'il représente, commandaient une forme d'étude propre à sa nature et à son originalité. Aussi nous a-t-il paru nécessaire de spécifier par le présent rapport les principales dimensions théoriques et pratiques du projet.

En raison des échéances nous n'avons pu faire mieux que de produire le présent rapport en pièces détachées. Le travail d'intégration de ce texte se poursuivra au cours de l'été dans l'espoir d'aboutir à une publication dès l'automne. En guise d'introduction nous présentons brièvement chacun des rapports.

L'étude réalisée par Gaston Pineau, chercheur et spécialiste en matière d'éducation permanente à la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal, propose un schéma théorique de l'expérience vécue. L'auteur étudie PERFORMA à travers les contextes politique et social qui ont déterminé son développement. Il souligne l'émergence difficile du perfectionnement et le tâtonnement du milieu collégial à travers de multiples crises.

Si l'on s'en tient au corps professoral et à son fractionnement dû à diverses divisions, on effleure déjà une partie du problème. La première de ces divisions est l'opposition de deux secteurs: (1) les enseignants du secteur professionnel et (2) ceux du secteur général, la seconde est la division entre les disciplines. Une autre de ces divisions est l'ordre social (socio-hiérarchique, i.e. la dichotomie du perfectionnement dans la discipline/perfectionnement pédagogique). Ces profondes divisions qui se retrouvent presque à tous les niveaux d'enseignement, se concentrent davantage au niveau

collégial en raison de la jeunesse du réseau et de sa vocation multiple.

A cela, s'ajoute aussi les dimensions du perfectionnement. Ces dimensions sont d'ordre andragogique, économique et institutionnel. Sur le plan andragogique (terme qui, selon l'auteur, est provocateur puisqu'il soulève une polémique et se veut plus spécifique au monde des adultes) le perfectionnement doit se soucier du lien à établir avec la pratique. Sur ce plan, "étant donné l'originalité et la nouveauté du champ collégial, ce ne sont pas les savoirs produits antérieurement par l'Université qui peuvent être d'une grande pertinence".

Le perfectionnement n'a pas uniquement une incidence sur la compétence des enseignants. Sur le plan économique, il influence la classification salariale des enseignants et la productivité des cégeps et des universités. Sur le plan institutionnel, nous pourrions nous demander si le monopole de la fonction formation des maîtres doit être uniquement assumée par l'université? Il s'agit moins de déplacer les pouvoirs que de les partager. Ce partage permettrait aux enseignants d'avoir leur mot à dire quant à leur perfectionnement.

Une fois le problème posé avec toutes les difficultés théoriques du perfectionnement, qu'est-ce que PERFORMA apporte de neuf? L'auteur souligne l'importance de la contribution de PERFORMA au développement des pratiques inter-organisationnelles. Il introduit par ce biais le nouveau concept de "transversalité". Par opposition au fonctionnement de l'organisation pyramidale classique, cette notion de transversalité indique un type d'organisation qui met en communication différents niveaux hiérarchiques. Un autre apport de PERFORMA est sans doute la concrétisation du concept de formation continue. Cet effort d'application d'un tel modèle engendre des difficultés sur le plan de l'interaction entre les objectifs et les moyens.

L'étude de Robert Sévigny analyse l'organisation et le fonctionnement de PERFORMA. Psycho-sociologue et spécialiste en intervention, Robert Sévigny a agi à titre de consultant en organisation. Son texte, rédigé à la suite de nombreuses rencontres avec différents membres de l'organisation, met en place les informations recueillies au cours de ses travaux de consultation. L'étude décrit les objectifs et analyse les structures organisationnelles du projet. Au niveau des objectifs, elle montre que PERFORMA a visé deux types de développement dans le secteur collégial: 1) le développement des connaissances et habiletés des professeurs et 2) le développement d'une structure bipartite ou inter-organisationnelle qui inclut l'Université et les cégeps. L'autre développement qui caractérise PERFORMA est son objectif de "changement social". Objectif qui s'inscrit dans le courant actuel, propre à notre système d'éducation et à notre société québécoise.

Au niveau de la structure organisationnelle, Robert Sévigny décrit en détail les rôles des trois composantes de l'organisation: 1) la direction, 2) le groupe de recherche-action (G.R.A.) et 3) le comité du programme. Nous joignons en annexe les travaux et documents produits par ce comité.

Enfin, il se dégage aussi de cette analyse quelques considérations sur les modèles de formation et d'intervention, sur l'implantation de PERFORMA et sur les points de tension possibles à l'intérieur du système. L'auteur identifie certains éléments qui provoquent de telles tensions: la coexistence des deux modèles "formation/intervention", les contradictions possibles entre certains objectifs pédagogiques et certaines procédures de gestion de type bureaucratique, la marge d'autonomie de chaque élément de l'organisation, la diversité des modes de fonctionnement des collèges, etc.

Quant aux rapports d'évaluation de l'équipe de l'INRS qui complètent sous couvertures séparées le présent rapport, ils compren-

nent six (6) parties différentes: la première partie formule quelques remarques sur la fonction Evaluation, la seconde présente une analyse des activités de perfectionnement du C.P.E.C.[1] Cette analyse a été faite à l'aide d'une grille qui couvre les principaux aspects d'une activité tels que les contenus, les méthodes, les personnes-ressources, etc. La troisième partie comporte une analyse des activités de supervision tenues dans un des collèges. La quatrième partie trace le portrait type du professeur inscrit au C.P.E.C. La cinquième décrit le cheminement pédagogique de la clientèle et enfin, la dernière partie qui constitue un document préliminaire, étale les perceptions de la clientèle. Ce dernier rapport sera complété pour la fin août 1976.

---

1. Certificat de perfectionnement en enseignement collégial.

Le perfectionnement des enseignants du collégial et Performa

Gaston Pineau

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A8

Université de Sherbrooke

Le perfectionnement des enseignants du collégial et Performa

Gaston Pineau

Juin 1976
Université de Sherbrooke

TABLE DES MATIERES

Pages

1. Emergence laborieuse du perfectionnement des enseignants du collégial..... 1

2. Un milieu collégial et un corps enseignant eux-mêmes émergeant sous forme de crises..... 7

   2.1 Le milieu collégial: un modèle à fins multiples... 8

   2.2 Le corps enseignant: un corps fractionné..... 8

3. La dimension andragogique du perfectionnement et ses implications épistémologiques et organisationnelles..... 12

4. La dimension économique du perfectionnement..... 18

   4.1 Perfectionnement et classification salariale des enseignants..... 19

   4.2 Perfectionnement et productivité des cégeps..... 20

   4.3 Perfectionnement et productivité des universités... 22

5. La dimension institutionnelle: redistribution sociale de la fonction formation..... 25

   5.1 Le problème général..... 27

   5.2 Le cas des enseignants..... 28

      5.2.1 Leur pouvoir sur leur formation..... 30

      5.2.2 Rupture ou non avec l'université..... 35

Pages

6. Complexité des déterminismes sociaux et situation de perfectionnement..... 39

6.1 Les interdépendances sociales: source de blocage et d'ouverture..... 41

6.2 PERFORMA: originalités et difficultés théoriques.. 43

7. PERFORMA, comme émergence d'un modèle inter-organisationnel..... 49

7.1 Naissance d'un groupe-sujet et d'un fonctionnement transversal..... 53

7.1.1 Déchiffrement chronologique et factuel de la genèse de PERFORMA..... 53

7.1.2 Interprétation..... 55

7.2 Vers une institution auto-adaptable..... 57

8. Vers un modèle appliqué de formation continue..... 64

8.1 L'axe des objectifs..... 66

8.2 L'axe des moyens..... 69

8.2.1 Formation liée au poste et formation liée au titre..... 69

8.2.2 Activités de formation/activités d'intervention..... 73

CONCLUSION..... 75

1

EMERGENCE LABORIEUSE DU PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS DU COLLEGIAL

Le perfectionnement des enseignants du collégial connaît une émergence laborieuse malgré une convergence de vues[1] du milieu collégial sur la nécessité de perfectionnement des enseignants, nécessité motivée par:

(1) - un recrutement massif et ultra rapide et une absence de préparation pédagogique dans 80% des cas[2];

(2) - une stabilisation des effectifs et une augmentation de l'âge moyen de l'enseignant de 5 ans dans les dix premières années[2];

(3) - la très forte probabilité de l'évolution de la fonction enseignante[3];

(4) - une planification devant investir plus sur les hommes que sur les pierres pour améliorer la qualité de l'enseignement[4];

---

1. La formation pédagogique continue, Fédération des cégeps, août 1973, p.10 à 16.

2. Le Collège, Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1975, p.78-79. Pour un portrait type de l'enseignant du collégial, cf. La tâche des enseignants du collégial, Rapport final, Gouvernement du Québec, MEQ, SGOPE, 1975, t.I, p.89: 32 ans, 17 ans de scolarité, 8ième année d'expérience reconnue, 14.5h. de cours par semaine, 23 étudiants par groupe, salaire de base 11,400.

3. G. Aubin, M. Girard, Recherche prévisionnelle sur l'Ens. coll. au Qué., Cadre, 1974, t.I, p.69 "le professeur ne sera plus l'unique dispensateur de l'enseignement mais partagera son rôle avec des aides, des personnes-ressources". Date du changement: après 1980. Le groupe le plus favorable à ce changement est celui des étudiants; le moins, le syndicat (p.98).

4. G. Aubin, op. cit., p.77.

et malgré des textes officiels[5] définissant dès 1968 des éléments d'une politique de perfectionnement professionnel, tant du point de vue du partage des responsabilités que des structures de fonctionnement.

En 1973, lors d'un historique sommaire du problème, en même temps qu'était notée cette convergence de vues sur la nécessité du perfectionnement, étaient aussi inventoriées les difficultés des différents partenaires à s'ajuster: Direction générale de l'enseignement collégial, syndicats, collèges, universités[6]. Depuis - et c'est un indicateur d'émergence laborieuse au niveau de l'information - les données d'ensemble sont rares. A notre connaissance, les seules informations inter-collégiales systématiquement recueillies sur les activités de perfectionnement sont celles du comité sur le perfectionnement des professeurs mis sur pied en octobre 75 par la Commission des coordonnateurs de recherche et d'expérimentation (CRE). Ce comité a présenté à l'Assemblée générale des CRE (mars 1976) un état de ses travaux portant sur un échantillon de 16 collèges. Ces travaux ne sont donc pas terminés. Des informations peuvent cependant être retenues qui illustrent ces difficultés d'émergence au niveau interne des cégeps eux-mêmes: il n'existe pas toujours un comité de perfectionnement; la composition de celui-ci est variable; les politiques de perfectionnement - quand elles existent - sont hétérogènes en ce qui concerne autant leur degré de développement, leurs objectifs, leurs critères que l'instance qui les établit. Cette situation amène le comité à se poser deux questions:

---

5. Convention collective 68-71 Art. 23
Responsabilité du collège; financement (1.2% de la masse salariale); institution d'un comité de perfectionnement, composé de 3 personnes désignées par le collège et de 3 professeurs désignés par le syndicat, qui fait des recommandations à la commission pédagogique sur un certain nombre de points. (Une vingtaine de paragraphes développent ces points).

6. La formation pédagogique continue, op. cit., p.10 à 16.

1. *"Les politiques de perfectionnement ne sont-elles que des mesures administratives ne reflétant pas la réalité"?*

2. *"Le dossier du perfectionnement est-il uniquement une initiative des CRE ou cette préoccupation s'insère-t-elle à l'intérieur des priorités pédagogiques des collèges"?*[7]

L'absence pour le niveau collégial d'un grand projet provincial de perfectionnement comme ont pu l'être Séméa[8] pour le primaire et Sésame[9] pour les formateurs d'adultes, peut être un autre indice d'émergence difficile.

Aussi actuellement l'insatisfaction est quasi générale: "les quelques évaluations du perfectionnement des maîtres du collégial sont plutôt négatives".[10]

Chaque partenaire rend l'autre ou les autres responsables de son insatisfaction. En effet, la convergence de vues sur la nécessité du perfectionnement s'accompagne d'une divergence de points de vue sur les objectifs et les modalités de celui-ci:

---

7. Nicole Tremblay-Michon, Compilation des données recueillies relativement aux politiques de perfectionnement, Comité sur le perfectionnement des professeurs, Commission des CRE, mars 76, p.6.

8. Stages d'Entraînement aux Méthodes d'Education Actives.

9. Sessions d'Enseignement Spécialisé pour Adultes par le Ministère de l'éducation.

10. Le Collège, synthèse de la consultation, Conseil supérieur de l'éducation, 1975, p.98

. *"Le Ministère de l'éducation a manifesté principalement son intérêt du côté de la certification des maîtres, en essayant de maintenir le moins élevés possible les coûts de la formation des maîtres,...".*

. *Pour les universités, ce sont d'abord les diplômes ou certificats qui constituent le point de référence...*

. *Pour les professeurs, l'intérêt principal consiste à obtenir des programmes et des professeurs adaptés et compétents, ensuite des conditions d'étude adéquates à leur situation, puis une reconnaissance officielle de leurs études pour fin de promotion salariale...*

. *Quant aux étudiants, aux parents et aux administrateurs de cégeps ils vivent globalement une situation d'impuissance...*[11]

Ces points de vue différents font du perfectionnement une tour de "Babel toujours recommencée dans une confusion de structures et d'objectifs".[12] On assiste à l'émergence d'une floraison terminologique qui témoigne des orientations multiformes que peut prendre le perfectionnement: perfectionnement pédagogique/perfectionnement disciplinaire; perfectionnement collectif/individuel; perfectionnement lié aux besoins du collège/des professeurs; perfectionnement structu-

---

11. Six facettes du développement des cégeps, Fédération des cégeps, 1974, p.97.

12. Ibid.

ré/non structuré; crédité/non crédité; perfectionnement à court terme, d'ajustage à la tâche/perfectionnement à moyen terme et long terme de carrière.[13] Mais au niveau institutionnel, dans la politique du personnel enseignant, il représente au Québec, comme dans les systèmes étrangers analysés par la Commission d'étude de la tâche des enseignants du collégial, "un faible niveau de détermination et d'opérationnalité".[14] La jeunesse du milieu collégial et de son corps enseignant qui sont eux-mêmes en émergence sous forme de crises, a directement influencé cet état actuel.

---

13. Le Service Général des Personnels des Organismes d'Enseignement (SGPOE) donne les définitions opérationnelles suivantes: "Perfectionnement: activités augmentant les connaissances, développant les habilités ou modifiant les attitudes d'un employé dans l'exercice de sa fonction". A l'intérieur de cette définition, trois types de perfectionnement sont distingués: organisationnel, fonctionnel, personnel. Cf. Le perfectionnement des personnels dans le secteur de l'éducation, MEQ, SGPOE, 1976, p.10.

14. La tâche des enseignants du collégial, op. cit., t.2, p.119.

UN MILIEU COLLEGIAL ET UN CORPS ENSEIGNANT EUX-MEMES EMERGEANT SOUS FORME DE CRISES

2.1 LE MILIEU COLLEGIAL: UN MODELE A FINS MULTIPLES

Dans la recherche d'une plus grande diversification et d'une meilleure articulation de l'enseignement post-secondaire, les cégeps représentent un modèle à fins multiples[15]: préparer des étudiants à l'université, à l'exercice de professions et répondre aux besoins locaux. L'atteinte de ces fins multiples, à partir d'un regroupement d'éléments hétérogènes (collèges classiques, institut de technologie, écoles normales), selon des structures locales participatives mais avec une décentralisation limitée de pouvoir, représente des défis dont l'ampleur et les difficultés ont été amplement développées et interrogées. Un de ceux-ci est de rassembler, en une même institution à fins multiples, un corps enseignant en pleine évolution.

2.2 LE CORPS ENSEIGNANT: UN CORPS FRACTIONNE

Les phénomènes sociaux globaux qui ont marqué l'évolution du corps enseignant[16] au Québec dans les années 60-70[17], ne doivent pas faire oublier l'hétérogénéicité de ce corps enseignant. Il reproduit en son sein les divisions sociales et techniques de la socié-

---

15. O.C.D.E., L'enseignement supérieur court, recherche d'une identité, Paris, 1973, p.16, les deux autres modèles sont le modèle spécialisé et le modèle binaire.

16. Rapport Parent, t.2, 1965, p.290 "Le corps enseignant comprend les maîtres de tous les secteurs de l'enseignement dans la province"...

17. Eclatement du modèle vocationnel (de la vocation à la profession), des conditions d'exercice (de l'enseignement privé artisanal à l'enseignement public de masse), du système de formation (des écoles normales à l'université) et mouvements conflictuels vers une professionnalisation/syndicalisation, une industrialisation de l'enseignement et une éducation permanente. Cf. G. Pineau, Vers une problématique conceptuelle et opérationnelle de PERFORMA, avril 75, p.4 à 11.

té québécoise. Une première division, dont on commence à peine à explorer les ramifications complexes au sein du corps enseignant, est la séparation/opposition entre travail manuel et travail intellectuel qui déborde le secteur de la production et est à la base de deux réseaux ou de deux secteurs d'enseignement, donc d'enseignants: les enseignants du secteur professionnel et ceux du secteur général. Le fossé entre ces deux catégories d'enseignants est grand et les faire travailler dans une même institution ne le comble pas automatiquement:

"Dans une certaine mesure, les professeurs de l'enseignement professionnel perdent leur marginalité et le statut inférieur qui y est attaché, mais se trouvent devant la menace de l'exclusion s'ils n'acquièrent les attributs (diplômes, etc.) que détiennent ceux de l'enseignement général".[18]

L'acquisition par les professeurs de l'enseignement professionnel, des "attributs" de ceux de l'enseignement général, ne peut s'effectuer, sous peine d'une déqualification professionnelle, selon le même mode scolaire. D'autre part comme ces attributs sont encore liés presque exclusivement à un apprentissage scolaire et qu'ils servent de référence à la classification des enseignants en général, les enseignants du secteur professionnel se trouvent placés entre la déqualification professionnelle ou la déclassification salariale si, ne sont pas inventés des plans de perfectionnement, adaptés à leurs exigences d'apprentissage et intégrés au plan de classification.

Une autre division qui traverse profondément le corps enseignant est la division disciplinaire. Parmi les caractéristiques professionnelles de l'enseignant retenues par la Commission d'étude sur

---

18. Groupe d'étude en enseignement professionnel, Entre l'école et l'usine, enquête sociologique sur l'enseignement secondaire professionnel au Québec, Université du Québec à Montréal, Famille de formation des maîtres, octobre 1975, p.36.

les tâches des enseignants du collégial (scolarité, ancienneté, types d'enseignant) la discipline apparaît comme l'indicateur le plus discriminant pour expliquer les variations de la tâche.[19] L'appartenance disciplinaire des enseignants est donc un facteur central différenciant le corps enseignant. Devant l'importance de cette caractéristique professionnelle, on peut se demander si tous les enseignants souscrivent à la priorité proposée par la commission concernant un perfectionnement pédagogique et professionnel pour permettre l'appropriation pédagogique de la discipline.[20] Rendre cette priorité exclusive, c'est renfermer l'enseignant du collégial dans un rôle d'enseignant et lui enlever une fonction de recherche disciplinaire qui est aussi indispensable à un enseignant de qualité.

Une autre division entre enseignants - division sociale celle-ci - sous-tend ce débat sur l'option perfectionnement pédagogique/ perfectionnement disciplinaire qui oriente différemment à long terme la qualification de l'enseignant vers l'enseignement ou vers la recherche dans sa discipline. C'est la division entre professeurs d'université et les autres. Les premiers, professeurs de haut savoir sont investis d'une fonction de conception, d'organisation et de surveillance de savoirs disciplinaires que les autres maîtres, en définitive, n'ont qu'à transmettre le plus correctement possible en adaptant les conditions optimales de transmission. Le corps enseignant est divisé et organisé hiérarchiquement, selon un mode qui reproduit de façon spécifique la division et l'organisation du travail au sein d'un "corps productif", entre éléments de conception, de direction, de contrôle et éléments d'exécution. Les enseignants du collégial ont à trouver leur place dans cette hiérarchie. Leur résistance à une certification similaire à celle qui certifie les enseignants du

---

19. La tâche des enseignants du collégial, op. cit., t.1, p.120.

20. La tâche des enseignants du collégial, op. cit., t.1, p.197.

primaire et du secondaire ainsi qu'à tout perfectionnement qui y semble lié, témoigne de leur volonté de n'être pas assimilés aux "non-universitaires". De même leur refus de tout projet universitaire préfabriqué manifeste leur souci d'autonomie et de développement spécifique.

Ces profondes divisions du corps enseignant qui surdéterminent toutes les études de différenciations des tâches et du personnel ainsi que les projets de perfectionnement, se retrouvent plus ou moins à tous les niveaux d'enseignement, mais se concentrent d'une façon particulièrement active au niveau du collégial. La jeunesse de ce niveau, ses finalités multiples, l'objectif d'en faire la plaque tournante de la réforme du système scolaire québécois, ont fait éclater un certain nombre de contradictions[21] qui sont plus voilées par la patine des ans et des traditions aux autres niveaux d'enseignement. Aussi l'émergence de ce niveau et de l'identité de son corps professoral s'est-elle effectuée sous mode de crises: (1) contestation étudiante et occupation des cégeps en 68-69; (2) manifestation contre le projet de la loi 63 en 69-70; (3) crises locales et crise d'octobre en 70-71; (4) négociation de convention collective en 72; (5) régime pédagogique en 73; (6) crise des immobilisations en 74-75; (7) négociations, Front commun et... en 76.

Ces crises ont traversé les projets de perfectionnement; elles les ont parfois paralysés et étouffés mais ont permis aussi d'en révéler nettement les ramifications andragogiques, financières et institutionnelles qui font du perfectionnement un véritable noeud d'interdépendances sociales.

---

21. Cf. Jacques Lazure, Contradictions au coeur des cégeps, dans le cégep 5 ans près, succès ou échec, les grandes éditions du Québec, 1-73, p.47-53.

3

LA DIMENSION ANDRAGOGIQUE DU PERFECTIONNEMENT ET SES IMPLICATIONS EPISTEMOLOGIQUES ET ORGANISATIONNELLES

Nous parlons de dimension andragogique plutôt que pédagogique pour utiliser le pouvoir provocateur de mot qui, parce que contesté, suscite au moins une ré-interrogation. La difficulté de définir "l'adulte" et par conséquent des méthodes de formation qui lui soient spécifiques, sert souvent d'argument aux pédagogues pour dire qu'en fait l'adulte n'est qu'un grand enfant et donc que les méthodes pédagogiques utilisées pour l'éducation des enfants peuvent s'étendre, avec quelques variantes, à la formation des adultes. Ce point de vue est aussi étroit, assimilateur et peu créateur que celui qui prévalait avant l'essor de la psychologie de l'enfant et qui considérait celui-ci comme un petit homme. Donc, d'un point de vue heuristique et même si les frontières entre pédagogie et andragogie peuvent largement se superposer, nous parlerons de dimension andragogique pour signifier les exigences spécifiques d'approche que réclame le perfectionnement des adultes, fussent-ils professeurs.[21.1]

Les pratiques de formation et de perfectionnement forgent une série d'expressions qui essaient de rendre compte de leurs orientations andragogiques spécifiques. Certaines de ces expressions sont associées au Québec à des groupes précis: la pédagogie de situation renvoie à l'équipe REPERE,[22] la formation sur le chantier à l'Université

21.1 Pour une présentation de l'approche andragogique développée par Knowles et pour une application aux problèmes du perfectionnement du collégial, cf. Jacques Rhéaume, Le perfectionnement: facteur de développement institutionnel, Université de Sherbrooke, Maîtrise en psychologie, 1975, p.22 à 32.

22. Centre-pilote Laval, Rapport 68-69 Projet-Repère, MEQ, 1970, p.50-59.
cf. aussi:
- J. Claude Marquis, Formation et perfectionnement axés sur la pédagogie de situation, Collège de Rimouski, 1974.
- M. Simard, La pédagogie situationnelle dans Au-delà du 8 à 6 (revue pédagogique du Cégep Rivière-du-Loup), 1975, vol.2, no 2.
- Guy Robidas, Recherche sur certains aspects psychologiques et pédagogiques de la formation des professeurs dans Les Sciences de l'éducation, vol. VII, no 3, 1974, p.71-78.

du Québec,[23] la formation sur mesure à l'équipe du Cégep de Valleyfield[24]. D'autres expressions d'origine moins locale, "le in-service training" par exemple,[25] servent de cadre de référence pour situer, sinon expliquer, ces pratiques. Une clarification terminologique pour situer l'apport spécifique de chacune de ces expressions est souhaitable mais c'est plus à expliciter la conception du savoir et les changements organisationnels qu'elles sous-tendent que nous nous emploierons. Cette explicitation est rarement faite et elle nous semble fondamentale pour appuyer les changements de conceptions et de structures que nécessitent les développements des orientations pédagogiques formulées par ces différentes expressions.

Ces expressions renvoient toutes à un rapport andragogique étroit et dialectique que le perfectionnement doit entretenir avec la pratique. Ce renvoi dénote le passage, au plan andragogique d'une conception close du savoir, existant par lui-même en des lieux privilégiés à une conception ouverte, qui le voit comme produit d'interactions sociales. Ce changement de conception repose sur une transformation de fait de la situation du savoir dans nos sociétés. "Le savoir a transmuté sa nature";[26] de connaissances académiques, lourdes, instituées et capitalisées en des lieux précis, il s'est diffrac-

---

23. Cf. Forand, J.C. Lefevre, B. et J.C. Pommerleau, La formation des maîtres sur le chantier, UQAM, 1973.

24. Daniel Campeau, Jeanne Leroux, La formation sur mesure. Féd. des cégeps, 1975.

25. Cf. J. Bouthillette, L. Tardif/Robitaille, Revue de littérature et bibliographie sur le in-service education chez les professeurs de niveau collégial, PERFORMA, Université de Sherbrooke, 1974.

26. Cf. Pierre Rul-Angenot' L'enseignement-recherche. Remodeler une culture aujourd'hui sans visage dans Carrefour des étudiants du Québec. D'où vient l'étudiant de demain, Université du Québec à Trois-Rivières, 1970, p.135.

té en informations largement dispersées dans l'espace social. Apprendre ne consiste pas, pour des adultes, à incorporer des connaissance. instituées mais à recueillir et à traiter des informations utiles. Cette situation de fait est largement reconnue et développée par des auteurs les plus divers qui en font la base de leur pensée éducative. P. Drucker la considère comme une des plus grandes ruptures dans notre environnement: d'ornementale, la connaissance devient fonctionnelle. Pour Y. Illich, de produit scolaire, elle devient élément existentiel. Pour P. Freire, de bancaire, elle devient conscientisante. Mais cette base demande à être travaillée, car si cette transformation de fait est largement reconnue, l'organisation sociale qui structure la production, diffusion et incorporation des différents savoirs est largement tributaire de la situation antérieure.

Cette nécessité s'impose particulièrement pour la production d'un savoir professionnel spécifique aux enseignants du collégial. En effet, étant donné l'originalité et la nouveauté du champ collégial, ce ne sont pas les savoirs produits antérieurement par l'université qui peuvent être d'une grande pertinence. Ce savoir ne peut naître que d'une pratique de ce champ, à condition que cette pratique s'organise en conséquence car cette genèse n'est pas plus spontanée sur le terrain qu'à l'université. C'est cette organisation que tentent d'instaurer les différents projets de perfectionnement qui veulent s'articuler étroitement à ces pratiques.

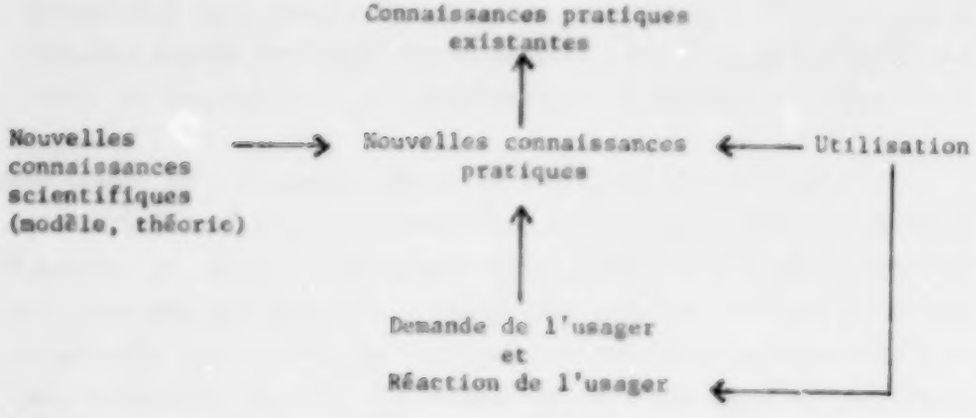
Pour assurer la genèse et le développement d'un savoir professionnel, cette organisation doit permettre une communication entre différents pôles ou différentes sources d'informations (cf. schéma I). Les connaissances pratiques existantes fournissent une première source d'informations mais elle ne peut être exclusive. Les demandes et réactions des étudiants sont une source directe pour déterminer les critères et modèles d'utilité de la connaissance pertinente. D'autre part, pour organiser ces informations multiples, les rendre manipulables, un contact est nécessaire avec les connaissances scientifiques

qui se présentent sous forme de théories et de modèles. Les nouvelles connaissances pratiques ne naîtront pas d'une seule de ces sources, ni en pure continuité avec l'une d'elles, mais par une interaction dialectique entre ces sources et selon une série de transformations, mutations et même permutations. L'image globale d'un savoir scientifique unique, d'où les autres découlent de façon logique et hiérarchique doit être abandonnée sans pour autant être remplacée par l'image aussi fausse d'une génération spontanée. Les savoirs sont multiformes et l'acte de connaissance est un acte dialectique toujours unique entre pratiques, pré-science, né-science et sciences.

SCHEMA 1

Source d'information dans l'émergence de nouvelles connaissances pratiques

(traduit de R. Havelock, Planning for innovation, ISR Ann Arbor, Michigan, 1973, -8-33)[27]



27. Pour une présentation du système de production, diffusion et utilisation des connaissances de Havelock et une application à l'enseignement et à l'apprentissage, cf. Jacques Rhéaume, op. cit.

Selon ce schéma qui visualise une conception socio-dynamique de la connaissance professionnelle, l'enseignant ne peut se perfectionner que selon une organisation qui lui permet d'établir une communication dialectique avec ses étudiants, ses collègues et les spécialistes de son domaine, de façon à identifier et articuler les critères d'utilisation et d'organisation de son perfectionnement.

Cette nécessité conteste l'organisation actuelle qui sous-tend le circuit de la connaissance professionnelle. Ce circuit est encore conditionné par une organisation scolaire qui commande la production et diffusion de cette connaissance; les caractères temporaire, disciplinaire et doctoral de cette organisation permettent difficilement une communication dialectique périodique entre les praticiens et un large éventail de scientifiques. D'autre part, l'application de cette connaissance obéit aux lois d'une organisation professionnelle et d'une organisation bureaucratique, ce qui ne facilite pas non plus la communication dialectique entre les praticiens d'un même secteur d'une part, entre les praticiens de professions différentes et entre les praticiens et leurs usagers d'autre part. Un perfectionnement efficace remet donc en cause l'organisation scolaire, l'organisation professionnelle et l'organisation bureaucratique. Ces remises en cause multiples ne sont donc pas pour favoriser une émergence facile. Mais il est une autre dimension du perfectionnement qui soulève au moins autant de problèmes, c'est la dimension économique.

4

LA DIMENSION ECONOMIQUE DU PERFECTIONNEMENT

Le perfectionnement n'a pas seulement pour fonction d'améliorer la pratique enseignante en améliorant la qualification de la force de travail des enseignants, en augmentant la valeur d'usage de cette force, en la rendant plus utile. Toucher à la qualification de la force, c'est toucher à une marchandise dont la spécificité est d'être source de valeur d'échange.[28] C'est entrer dans un processus économique qui intéresse directement la classification salariale des enseignants et la productivité des cégeps et des universités.

4.1 PERFECTIONNEMENT ET CLASSIFICATION SALARIALE DES ENSEIGNANTS

Pour l'enseignant comme pour tout travailleur, la force de travail est le seul bien, la seule marchandise à vendre. Son salaire est lié au niveau de qualification de cette force. Le facteur premier (l'expérience ne vient qu'ensuite) pour déterminer cette qualification est la formation: une formation de telle nature et de tel niveau équivaut à tant de dollars. La formation intervient donc comme facteur principal pour déterminer le prix de la force de travail de l'enseignant, sa valeur d'échange, c'est-à-dire la quantité de dollars que l'enseignant demandera à l'Etat-employeur en échange de son travail.

L'enseignant est donc intéressé directement à tout ce qui touche sa formation, car les valorisations ou dévalorisations de celci-ci ont des conséquences sur sa rémunération, son classement salarial.

En termes de classement salarial, qu'ajoute le perfectionnement à la formation initiale qui, auparavant, était la seule formation-

---

28. K. Marx, le Capital, Garnier-Flammarion, 1969, p.130.

étalon pour établir ce classement, à partir de critères quantitatifs (tant d'années d'étude, de crédits, de cours) et de progression verticale? Quand le perfectionnement est le rattrapage d'une scolarité exigée par le poste, et qui est à compléter, le problème est simple; les mêmes critères quantitatifs et de progression verticale s'appliquent. Mais quand le perfectionnement se situe au-delà du niveau scolaire exigé par le poste, le problème se complique pour déterminer son impact sur la classification. Quels critères utiliser pour évaluer la valeur d'échange (en termes de classement salarial) de cette formation qui améliore la valeur d'usage du travail? La plus-value apportée par cette amélioration ne va-t-elle qu'à l'employeur? Pour qu'elle aille aussi au travailleur, il est nécessaire d'inventer de nouveaux critères qualitatifs pour évaluer la pertinence de cette formation continue, qui n'est pas liée à des exigences scolaires d'entrée mais à des exigences d'évolution du travail. Le plan proposé par la Commission d'étude sur la classification des enseignants[29] reconnaît le principe d'une progression horizontale (non liée à une hiérarchie scolaire; seconde spécialité par exemple). Mais les modalités d'évaluation de la pertinence de cette progression et de la répartition de ses coûts et bénéfices entre l'employeur et l'enseignant sont à trouver. Entre autre, est posé le difficile problème d'évaluation de la qualification et de la productivité des travailleurs intellectuels.

4.2 PERFECTIONNEMENT ET PRODUCTIVITE DES CEGEPS

Le cégep, ou plus précisément dans une analyse économique, l'Etat-employeur, dont l'administration collégiale n'est qu'un élément décentralisé, achète la force de travail et est intéressé par la productivité des cégeps, c'est-à-dire le rapport entre le prix du

29. La classification des enseignants, rapport de la Commission d'étude, MEQ, février 75.

produit (l'étudiant) et celui des moyens de production. Si le prix du dernier est supérieur à celui du premier, la productivité est nulle. Un employeur privé est en faillite, l'Etat non; mais actuellement l'ampleur des services publics nécessite de s'interroger sur leur productivité. Aussi difficile que soit l'évaluation de celle-ci, il n'est plus possible d'y échapper, quitte à élaborer des critères et des moyens spécifiques.

Dans la détermination du prix des moyens de production, la détermination du prix de la force de travail (la masse salariale) est importante. Aussi en ce qui concerne l'utilisation maximale des ressources humaines, l'Etat-employeur a-t-il intérêt à augmenter la valeur d'usage de ces ressources (produit meilleur et en plus grande quantité), il n'a pas intérêt à augmenter leur valeur marchande (les payer plus cher). Dans la mesure où le perfectionnement entre comme élément permettant une utilisation maximale des ressources humaines, sa définition est prise entre ces deux pôles d'intérêt.

Augmenter la valeur d'usage de la force de travail, donc l'ajuster de très près aux exigences du poste. D'où la nécessité d'une connaissance précise de ces exigences, en termes d'analyse de tâches, de division et d'organisation du travail. Les deux premières propositions de la Commission d'étude sur la tâche des enseignants de niveau collégial concerne la recherche, l'expérimentation et le perfectionnement pédagogique (financement et création d'un poste de coordonnateur provincial de ces activités).

- Réduire la valeur marchande ou au moins freiner son augmentation, c'est-à-dire pour le perfectionnement:

. en faire défrayer les coûts si possible par d'autres (par les enseignants eux-mêmes ou par autre enveloppe budgétaire: les universités);

- en limiter les incidences sur le classement salarial des enseignants;

- ne pas perdre la force de travail formée, c'est-à-dire la lier le plus possible à un poste et limiter ainsi sa mobilité. La certification collégiale c'est-à-dire la sanction légale et administrative d'une qualification liée à ce niveau d'enseignement, permet de contrôler aussi bien les entrées que les sorties de la force de travail vers d'autres niveaux (l'université par exemple).

D'un point de vue économique, en ce qui concerne la formation et l'utilisation de la force de travail des enseignants, le cégep-employeur, acheteur de cette force, et l'enseignant, vendeur de cette force, sont donc liés dialectiquement par des intérêts opposés mais indissociables: la force de travail de l'enseignement ne vaut rien s'il ne peut l'utiliser donc la vendre; le cégep ne peut fonctionner de façon productive sans acheter cette force de travail et participer à sa qualification. Ces intérêts opposés mais indissociables provoquent des négociations serrées pour fixer les critères, les normes et les modes de qualification et de perfectionnement et leur équivalent monétaire. Quelle est la position, donc les intérêts de l'université dans ce marchandage?

4.3 PERFECTIONNEMENT ET PRODUCTIVITE DES UNIVERSITES

Les universités, comme organismes responsables de la formation des maîtres, donc comme producteurs-vendeurs de diplômes, ont intérêt à assurer un service après vente de formation continue, à condition que la couverture de ce nouveau marché ne débalance à court, ou à moyen termes leurs coûts de production. Elles auront donc tendance à vouloir assurer ces services selon les moyens et les normes de production de la formation initiale en y apportant seulement les modifications strictement exigées pour ne pas perdre ce marché. En effet elles

l'ont pratiquement de droit même si elles ont à partager ce droit. D'autre part, en étant détentrices et distributrices de titres, c'est-à-dire de ce qui assure encore prioritairement la valeur d'échange de la formation, elles possèdent un avantage sur tout concurrent qui ne peut offrir qu'une amélioration de compétence qui ne sera pas forcément comptabilisée au profit de l'enseignant.

Le système d'enseignement garantit une compétence de droit qui peut correspondre ou ne pas correspondre à une compétence de fait (juridisme inhérent au titre scolaire).[30] Le trait spécifique du système d'enseignement n'est pas de produire de la compétence, mais de doter ses produits de titre qui leur assure une valeur relativement universelle et intemporelle. Les temps et lieux de probation que se réservent beaucoup d'organismes propriétaires des postes de travail, sont le contrepoids de cet état de fait; ces temps et lieux servent de contrôle et d'ajustage de la compétence au poste, qui n'est point forcément garantie par le titre. Un minimum est cependant nécessaire, sinon le titre se dévalue. La valeur d'usage sert de support à la valeur d'échange. Mais cependant le caractère juridique du titre assure à son détenteur et à son distributeur une certaine autonomie par rapport au libre jeu des nécessités économiques.

Par rapport aux modifications qu'entraînerait dans ses moyens et ses normes de production une adaptation substantielle à un perfectionnement centré sur le poste, l'université a donc une marge de manoeuvre assez grande: elle ne peut s'y soustraire car ce premier mode de formation continue a des récurrences sur la formation initiale et il ouvre, en temps opportun, un marché prometteur permettant d'éponger une baisse ou un plafonnement d'effectifs étudiants; mais d'autre part sa

---

30. P. Bourdieu, C. Boltanski, Le titre et le poste: rapport entre le système de production et le système de reproduction dans Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 1, no 1, 1975, p.98.

spécificité d'être la seule à pouvoir offrir des titres, donc à donner une valeur marchande au perfectionnement, lui assure une clientèle, indépendamment de la valeur d'usage de ce perfectionnement.

En termes de productivité, le perfectionnement pour les universités, se présente comme un marché à ne pas perdre pour maintenir le niveau de production mais dont les coûts de couverture sont subordonnés aux normes de productivité de la formation initiale. Suivant les politiques à court ou long terme des universités, des dérogations expérimentales sont permises. Elles acceptent ou non, en vue d'un rétablissement ultérieur, un débalancement passager de ces coûts permettant à des projets d'investir dans de la recherche-développement pour explorer des moyens spécifiques de perfectionnement. Mais ces projets restent plus liés aux aléas des priorités universitaires qu'aux exigences socio-éducatives du perfectionnement. De là, la précarité et la relative pertinence de ces projets vis-à-vis de ces exigences, soit en termes de temps, d'importance ou de moyen de réponse.

Indépendamment du parti pris qu'elles peuvent avoir, soit pour les enseignants, soit pour leurs employeurs, les universités ont donc leurs propres intérêts qui commandent leurs politiques de perfectionnement.

5

LA DIMENSION INSTITUTIONNELLE: REDISTRIBUTION SOCIALE DE LA FONCTION FORMATION

Il est une troisième dimension du perfectionnement que les crises du collégial ont révélée, c'est la dimension institutionnelle, c'est-à-dire le système de normes qui régit l'exercice de la fonction formation à tous les niveaux de la réalité sociale: celui des personnes, des groupes et des organisations. Cette dimension n'est pas indépendante des deux autres: elle traverse et structure les dimensions pédagogiques et économiques du perfectionnement, comme elle est traversée par celles-ci. Mais pour les besoins de l'analyse et de la compréhension du phénomène multidimensionnel qu'est le perfectionnement, il est nécessaire de l'isoler. Nous verrons ensuite quels problèmes posent ces interrelations et ces interdépendances.

En se situant aux limites d'un champ de formation universitaire initiale, très codifié et très structuré par les positions précises de chaque groupe, et à l'orée d'un champ de formation continue émergent, à la recherche de ses normes de structuration et de fonctionnement, la dimension institutionnelle du perfectionnement est essentiellement constituée par une confrontation entre des règles instituées et des actions instituantes qui contestent ces règles et tentent d'en inventer d'autres, plus adaptées aux exigences spécifiques du perfectionnement. Cette dimension institutionnelle n'est donc pas déterminée et codifiée. Elle est en recherche d'elle-même, recherche conflictuelle entre un système institué qui structure l'exercice de la fonction formation professionnelle selon certaines règles et des actions instituantes qui essaient d'en créer de nouvelles.

Cette recherche, cette lutte institutionnelle, ne porte pas seulement au niveau des règles qui orientent directement, à leur niveau, l'action des personnes et des groupes concernés par le perfectionnement, mais aussi au niveau des règles des organisations qui rassemblent ces personnes ou ces groupes: organisation patronale de cégep, organisations professionnelles des enseignants, organisations universitaires. Ces règles définissent entre ces différentes organisations, une division du travail et une répartition des pouvoirs qui pré-

cisent quel organisme décide quoi, lequel fait quoi, quand et comment. La jeunesse institutionnelle du perfectionnement, ses enjeux économiques pour les différents intéressés, son chevauchement sur deux champs de formation aux logiques différentes inégalement développées, font que cette lutte institutionnelle est particulièrement vive à ce niveau organisationnel. Est-ce la même juridiction qui structure la formation initiale qui va s'étendre, avec quelques variantes, à la formation continue ou est-ce une autre et laquelle? Ce problème n'est pas spécifique aux enseignants du collégial. Il constitue un des problèmes centraux de l'institutionnalisation de la formation professionnelle continue. Quelle redistribution sociale de la fonction formation va-t-elle opérer entre les organisations patronales, étatiques, professionnelles et éducatives?

5.1 LE PROBLEME GENERAL

Tous les secteurs d'activités, tous les travailleurs sont aux prises avec ce problème institutionnel. Pour en rester au Québec, l'Association des anciens de l'Université Laval vient de terminer une enquête importante sur la formation professionnelle continue des diplômés de l'Université Laval. "Le travail à faire est un travail de conversion et de création et non pas un travail purement technique."[31] La formation professionnelle des adultes de la classe ouvrière, fait l'objet de négociations provinciales-fédérales serrées et complexes car elle relève autant des ministères à vocation économique qu'éducative, et intéresse autant les travailleurs que les responsables de politiques de main-d'oeuvre, de croissance économique et éducative.[32]

---

31. Rapport sur la formation continue, Association des anciens de l'Université Laval, janvier 1976.

32. P. Pâquet, P. Bélanger, La formation professionnelle des adultes: sa signification sociale, Une étude de cas, ICEA, 1975.

Ces différents modes d'émergence de perfectionnement professionnel sont donc l'indice d'un problème socio-éducatif général, qui prend des formes différentes suivant les groupes socio-professionnels d'où il émerge, mais qui partout traduit un phénomène commun, un phénomène d'interdépendance sociale:

> *"Tout se passe comme si des cloisons qui, autrefois assuraient l'indépendance et l'indifférence relatives réciproques de mondes fonctionnels différents, s'abattaient sous nos yeux. L'acte multifonctionnel se surimpose au schéma mercantile de la division du travail".*[33]

Autrement dit, en termes plus empiriques, les enseignants ne peuvent plus se contenter d'enseigner les étudiants d'étudier, les administrateurs d'administrer, les politiciens de gouverner et certains de capitaliser. L'extension de la formation à toute la durée de vie de travail et non plus seulement à sa préparation, fait de la formation une fonction centrale qui ne peut plus être le monopole officiel d'une institution mais qui exige une redistribution entre les groupes sociaux. Et actuellement dans la plupart des cas cette redistribution est bloquée par des noeuds d'interdépendance qui ne se dénouent pas selon les anciennes règles.

5.2 LE CAS DES ENSEIGNANTS

En prenant en charge la qualification professionnelle des enseignants, le Ministère de l'éducation a partagé l'exercice de cette

---

33. Yves Barel, Prospective et analyse de systèmes, DATAR, Documentation Française, 1969, p.26.

charge entre ses différentes composantes, les universités et les organismes scolaires. La fonction de formation initiale a été déléguée aux universités. Ce sont elles qui décernent le titre académique préparant à enseigner. Toutefois l'Etat entend contrôler cette délégation, au moins pour le primaire et le secondaire, en se réservant le droit d'autoriser à enseigner (permis, puis le brevet d'enseignement). Pour le perfectionnement, la situation est moins claire. En règle générale, comme le disait le Ministère en 1974 à propos des responsabilités de ses éléments internes, "les mêmes organismes sont appelés à se prononcer lors de l'élaboration des politiques touchant aussi bien la formation des maîtres que leur perfectionnement et leur recyclage".[34] Cette règle générale peut être extrapolée aux universités. Toutefois, dans les universités, ce ne sont pas toujours les mêmes structures qui ont pris en charge la fonction formation initiale et la fonction perfectionnement:

> *"Si l'on tient compte de l'instruction dans une discipline donnée, de la formation professionnelle préalable et du perfectionnement en cours d'emploi, il apparaît que la formation d'un même professeur relève en général de trois à six structures pédagogiques et administratives différentes".*[35]

D'autre part dans un document récent du Service général des personnels des organismes d'enseignement, les responsabilités relatives au perfectionnement sont partagées entre les organismes scolaires (commissions, collèges) à qui il appartient "de formuler des plans et

---

34. Qui est responsable de la formation et du perfectionnement des Maîtres au Québec? Dans Prospectives, vol. 10, no 2, 1974, p.77.

35. ULRIC AYLWIN, Les universités et la formation des maîtres dans Prospectives, vol. 10, no 2, 1974, p.94.

des programmes particuliers de perfectionnement en fonction de leurs objectifs et de leurs besoins propres"[36] et le Ministère de l'éducation à qui il revient "de formuler les orientations générales et d'élaborer les programmes d'ensemble".[36] La responsabilité des universités n'est donc pas évidente, au moins en termes d'initiatives. On peut lui confier, comme à tout organisme compétent, "la réalisation des activités de perfectionnement".

De ce partage des responsabilités concernant la formation initiale et le perfectionnement, il ressort une quasi-absence - celle des principaux intéressés, les enseignants eux-mêmes - et l'amorce d'une dichotomie entre l'attribution institutionnelle de deux types de formation, l'initiale et la continue.

5.2.1 Leur pouvoir sur leur formation

Les enseignants comme groupe professionnel sont peu présents dans cette répartition des pouvoirs. La formation initiale dépend bien d'enseignants mais nous avons vu que la division socio-hiérarchique du corps enseignant fait que les universitaires n'ont pas la même position dans cette hiérarchie que les autres enseignants et donc qu'ils n'ont pas les mêmes intérêts, ni les mêmes connaissances. Même en termes d'expériences antérieures, combien d'universitaires responsables de la formation d'enseignants du collégial, secondaire ou primaire, ont enseigné à ces différents niveaux? Cette différence d'appartenance, au sein même du corps enseignant, fait que le contrôle des enseignants non universitaires sur leur formation initiale est indirect et médiatisé par un autre groupe professionnel. Les distorsions et les désappropriations que peut entraîner une telle situation sont particulièrement

---

36. Le perfectionnement des personnels dans le secteur de l'éducation, MEQ, SGPOE, 1976, p.9.

ressenties par les enseignants du collégial qui se plaignent souvent d'une méconnaissance de la part des universitaires de leurs besoins spécifiques. En ce qui concerne le perfectionnement, la composition bipartite des comités de perfectionnement est un premier partage de pouvoir de l'administration collégiale avec les syndicats enseignants. Mais en fait ces comités n'existent pas dans tous les collèges et leur rôle varie en ce qui concerne l'élaboration de politique de perfectionnement: ils n'en sont pas toujours responsables.[37] Au niveau provincial, le MEQ, établit les plans de perfectionnement après consultation auprès des associations ou des syndicats.

Dans le partage des responsabilités concernant leur formation ou leur perfectionnement, les enseignants ont donc une portion congrue. Or le perfectionnement n'est plus une activité épisodique, affectant peu la qualification de la force de travail, sa distribution et son utilisation. Il tend à devenir une activité continue, un moyen direct de production dont l'appropriation permet d'orienter et de contrôler celle-ci. Le contrôle de cette activité continue par les enseignants, comme groupe professoral, ne représente alors pas seulement pour eux un intérêt financier, mais constitue un enjeu professionnel central pour maîtriser le développement de leur profession.

Il ne faut pas oublier que c'est dans l'industrie que le "in-service training" est né et qu'il est étroitement lié à la recherche d'une meilleure productivité par l'ajustement du travailleur à des conditions de travail définies, non seulement sans lui, mais contre lui.[38] Dès les années 1900, l'entraînement au poste fait partie intégrante de la Direction scientifique des entreprises élaborée par Taylor: décomposition des tâches en temps et mouvements élémentaires; sélection et

---

37. N. Tremblay-Michon, op. cit., p.2.

38. Cf. le taylorisme et l'expropriation du savoir ouvrier, dans Benjamin Coriat Science, Technique et Capital, Seuil, 1976, p.110 à 132.

entraînement des ouvriers. Une systématisation de cet entraînement s'est effectuée dans les années 1940 sous la forme du célèbre T.W.I. "training within industry".

L'introduction du "in-service training" dans le système d'enseignement ne peut être dissociée de la recherche d'une meilleure productivité de celui-ci par une meilleure articulation entre division du travail - organisation du travail et formation. Aujourd'hui, cette articulation optimale est cherchée du côté d'une spécialisation plus poussée des tâches:

> *"Tributaire des conceptions et des systèmes économiques, ce principe de la spécialisation des tâches reste lié au postulat initial de la productivité assurée par une spécialisation poussée des rôles et des fonctions.*
> *...On comprend aisément, dès lors, l'intérêt suscité auprès des instances gouvernementales, lui aussi ailleurs, par les différentes expériences de différenciation".*[39]

Une formation "in-service" mais assurée par les mass-média ou par des "packages" de formation qui insistent plus sur une transmission-arrosage à grande échelle de connaissances pré-organisées que sur un renouvellement des conditions sociales de production et d'utilisation de celles-ci, peuvent aussi facilement s'interpréter comme des moyens pédagogiques des plus adaptés à cette conception de la productivité.

---

39. La tâche des enseignants du collégial, op. cit., t.1, p.227.

Dès 1973, un professeur du collégial établissait un rapprochement entre la vogue de la définition des objectifs en termes de comportement et la taylorisation de l'éducation "Mager devient célèbre au moment où, d'une part, l'éducation devient un secteur de l'économie et où d'autre part, les conflits éclatent dans les écoles".[40]

Au moment où dans le secteur productif, on parle, au nom même d'une meilleure productivité, d'élargir ou d'enrichir les tâches, on peut se poser des questions et sur les normes de productivité de l'enseignement et sur les meilleurs moyens d'y parvenir.

Le temps des réponses unilatérales est révolu. Les deux tiers des enseignants du collégial sont insatisfaits des relations avec l'administration.[41] Mais d'autre part, faire de la formation, non plus un moyen d'ajustement à une division et une organisation préétablies du travail, mais un moyen de définition de celles-ci, dans une optique de développement organisationnel qui ne sacrifie pas le travailleur au travail, implique une redistribution des pouvoirs en ce qui concerne la détermination autant des conditions de travail que des conditions de formation.

"Outre la mythe réformiste d'une formation professionnelle capable de résoudre le problème de l'emploi des travailleurs et le refus de prendre en considération la formation professionnelle, considérée comme un instrument de domination, une nouvelle attitude se dégage dans plusieurs

---

40. Jacques Dufresne, Le règne des objectifs ou la taylorisation de l'éducation dans Critère, janvier 1973, no 5, p.223.

41. Serge Carlos, Recherche sur la tâche des enseignants du collégial, Centre de sondage, Université de Montréal, 1974.

organisations syndicales: la formation professionnelle est considérée comme un objet de lutte et de négociations et est liée aux objectifs de l'action syndicale".[42]

Cette nouvelle attitude ne peut pas s'interpréter comme traduisant uniquement les intérêts corporatifs spécifiques des travailleurs. "L'analyse sociologique des associations regroupant les membres d'un même métier doit mettre en doute la thèse de l'incompatibilité entre statut professionnel et syndicalisation".[43]

Selon cette thèse, les associations syndicales défendent uniquement les intérêts corporatifs de leurs membres alors que les associations professionnelles non syndicales, comme les corporations sont supposées défendre "l'intérêt général" et le "service public" qu'assure la profession. Cette dichotomie, fortement idéologique, doit être analysée dans chaque situation historique. Des syndicats d'enseignants peuvent défendre, aussi bien que des associations non syndicales, le service public d'enseignement, fut-ce contre l'Etat.

En tout cas, pour les enseignants, et sans doute aussi pour le public, il est essentiel de s'approprier une plus grande part de pouvoir en ce qui concerne l'exercice de leur formation. En effet, leur assujettissement à l'Etat, comme groupe professionnel est un des plus complet qui soit. Pour eux, l'Etat est celui qui définit les normes de formation de leur force de travail et les normes de leur utilisation (selon un poste). En tant qu'employeur, il a intérêt à augmenter la valeur d'usage de cette force de travail et à réduire sa valeur marchande; en tant qu'Etat, il possède le double pouvoir d'agir et sur

---

42. E. Gelpi, Syndicats et éducation: lignes et tendances dans Pour 42, 1973).

43. Jean-Michel Chapoulie, Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels dans Revue Française de Sociologie, 1973, XIV, no 1.

le poste qui relève de la fonction publique et sur le titre qui n'est pas réservé donc préservé (comme celui des professions libérales). Aussi peut-il facilement utiliser des stratégies de qualification - déclassification ou de non-classification. La dichotomie qui pourrait s'établir entre une formation centrée sur le titre, seule prise en compte pour la classification et une autre centrée sur le poste, non prise en compte pour la classification, est de celles-ci. Elle bénéficierait d'une conjoncture favorable: l'insatisfaction quasi générale vis-à-vis des services universitaires.

5.2.2 Rupture ou non avec l'université

Dans le secteur de l'éducation, un concensus existe pratiquement pour reconnaître le caractère pathologique[44] d'un système de perfectionnement reproduisant le modèle de formation initiale, et la nécessité d'une rupture[45] pour en construire un autre respectant les exigences spécifiques du milieu de travail. Si la nécessité d'une rupture pédagogique avec les pratiques universitaires est indubitable, celle d'une rupture avec ce qui fait la spécificité de l'université l'est moins, c'est-à-dire la reconnaissance légale de la formation qui donne à son porteur la garantie institutionnelle lui permettant de la faire valoir sur de multiples marchés. En effet, nous avons vu que dans notre économie marchande, le milieu de travail est structuré par les intérêts liés mais opposés du travailleur et de l'employeur. Aussi les

---

44. G. Daoust et P. Bélanger, Les pratiques universitaires de perfectionnement des maîtres et les rapports université-milieu dans Prospectives 1974. "On les soumet à des critères de qualité académique et à des contraintes administratives, légales, financières qui contrecarrent les exigences de continuité entre la formation et l'action, exigences essentielles en formation professionnelle ultérieure". p.83.

45. M. Lucier, Caractéristiques de l'Education permanente, jalons pour une politique de perfectionnement du personnel scolaire dans Formation à la gestion de l'innovation en éducation, MEQ, 1975.

exigences spécifiques d'une formation en milieu de travail ne rencontrent-elles pas automatiquement les exigences du travailleur. Dans la détermination de celles-ci, que représente une liaison ou une rupture juridique avec l'université?

Les droits indus, arbitraires que confère aux détenteurs de titres universitaires ou même scolaires la garantie institutionnelle, les blocages sociaux, les inégalités qu'elle entraîne ont été amplement et justement dénoncés ces dernières années par les promoteurs de l'éducation permanente[46] et ceux de la désscolarisation. On peut cependant se demander si l'analyse a été assez loin, si elle n'a pas pris une conséquence pour une cause. Au-delà des inégalités entre différents titres, ceux-ci par leur "valeur universelle et relativement intemporelle" constituent un mécanisme collectif de protection contre le libre jeu des nécessités économiques.

> *"Ainsi s'explique l'hostilité des agents dominants du champ économique à l'égard du système d'enseignement (SE), mécanisme collectif de protection, et leur préférence pour les titres "maison"... le titre "universalise" le travailleur parce que, analogue en cela à la monnaie, il en fait un travailleur libre au sens de Marx mais dont la compétence et tous les droits corrélatifs sont garantis sur tous les marchés (par opposition au produit "maison" qui est enchaîné à un marché parce que toutes ses propriétés lui viennent du poste qu'il occupe)".*[47]

---

46. Cf. Au Québec, Roland Brunet, Une école sans diplôme, P.U.Q., 1976.

47. P. Bourdieu, op. cit., p.98.

Une stratégie de formation continue ne peut ignorer actuellement cette dialectique qui existe entre le titre et le poste. Cette dialectique, qui pose le rapport politique entre le système d'enseignement et le système de production, est au coeur des stratégies individuelles de luttes pour se défendre contre l'exploitation ou pour l'exercer ainsi qu'au coeur des stratégies collectives "mises en oeuvre par les syndicats et visant à établir, par le conflit ou la négociation, une relation garantie entre le titre et le poste, relation qui est à chaque moment l'enjeu d'une lutte, les vendeurs de travail devant faire valoir leur titre tandis que les acheteurs cherchent à obtenir au moindre prix les capacités que ces titres sont censés garantir".[48]

Sous prétexte de facilité ou de rendement pédagogique, lier la formation exclusivement aux exigences fonctionnelles d'évolution du poste d'enseignant, c'est la lier à l'employeur, propriétaire du poste, qui le gère selon ses normes de productivité. Pour celui-ci, la formation est subordonnée à la productivité. Même si celle-ci, par une nouvelle répartition des pouvoirs et une nouvelle réorganisation du travail, est obtenue sans faire de la formation un moyen exclusif d'ajustement de l'enseignant à un enseignement préétabli, mais aussi un moyen de définition des meilleures conditions de ce dernier, l'employeur aura toujours intérêt, pour ne pas augmenter la valeur marchande de l'enseignant, à ce que cette formation ne lui soit pas créditée, c'est-à-dire reconnue universitairement et donc équivalente à une certaine augmentation salariale.

Pour qu'une plus-value de la formation continue aille à l'enseignant, il faut qu'elle soit liée d'une façon ou d'une autre à son titre, dont il est propriétaire. Le titre ne peut plus rester intangible, fixé à la durée de la formation initiale et aux conditions d'e-

---

48. P. Bourdieu, op. cit., p.102.

trée dans le poste; il doit évoluer pour permettre à son porteur de capitaliser sa formation continue. Il reste à déterminer comment. Mais cette détermination ne pourra s'effectuer que si cette formation continue reste, d'une manière à inventer, en contact avec l'université, garante du titre. Cette façon devra concilier une rupture pédagogique avec une continuité juridique selon les intérêts économiques des trois partenaires.

6

COMPLEXITE DES DETERMINISMES SOCIAUX
ET SITUATION DE PERFECTIONNEMENT

L'émergence d'un système de perfectionnement des enseignants du collégial s'effectue donc à partir d'un milieu collégial et d'un corps enseignant en recherche d'identité et d'un système scolaire-universitaire en pleine interrogation. Face à des exigences institutionnelles, économiques, andragogiques nouvelles d'éducation permanente, ce système scolaire-universitaire présente des symptômes de débilité, c'est-à-dire "une incapacité croissante de mobiliser les ressources nécessaires à son fonctionnement et de répondre aux demandes nouvelles".[49] Ces demandes nouvelles ne proviennent pas seulement de l'extérieur de ce système scolaire, mais aussi de l'intérieur. La recherche d'identité du milieu collégial en fait un lieu particulièrement générateur de telles demandes, et le cas du perfectionnement n'est qu'un cas parmi d'autres. En ce sens le collégial est au coeur de la réforme scolaire et le succès ou l'échec de ces demandes, portant en particulier sur la définition des rapports entre l'université et le collégial, est gros de conséquence pour le système scolaire dans son ensemble. Cette définition va-t-elle dans le sens de changer le rapport de dépendance que les autres niveaux entretiennent avec le niveau universitaire ou va-t-elle reproduire ce rapport de dépendance? La façon dont sont traitées les demandes est déjà un signe de changement ou de reproduction de ce rapport de dépendance.

Pour le moment, cette émergence, tendue entre les exigences et les intérêts parfois opposés des universitaires, des professeurs du collégial et des administrateurs tant locaux que provinciaux, crée de véritables noeuds d'interdépendance entre ces personnes, groupes et organisations, autour de problèmes andragogiques, financiers et organisationnels. Qualifier d'une façon globale la situation du perfectionnement des enseignants du collégial par une série de noeuds d'interdépendance n'est pas seulement une figure littéraire. L'expression "noeuds

---

49. Barel, La reproduction sociale, Anthropos, 1973, p.202.

d'interdépendance" veut signifier le type de déterminisme à l'oeuvre dans cette situation et par conséquent le type d'action possible.

6.1 LES INTERDEPENDANCES SOCIALES: SOURCE DE BLOCAGE ET D'OUVERTURE

La situation du perfectionnement n'est pas déterminée de façon unilinéaire selon une logique simple de causes et d'effets, ni de façon sectorielle: plusieurs dimensions s'entremêlent, nécessitant des approches pédagogiques, économiques, institutionnelles, conjointes et différentes; de même l'implication de plusieurs groupes et de plusieurs organisations rend quasi impossible toute compréhension et toute action unilatérale. La situation est donc complexe et conflictuelle et c'est à ce type de déterminisme que veut renvoyer l'expression "noeuds d'interdépendance".

Elle signifie que la situation est structurée par un grand nombre d'interactions entre des acteurs sociaux, se situant en des lieux différents, institutionnellement et hiérarchiquement. Indépendamment de leur nombre, ces interactions sont de deux types: de type positif,[50] c'est-à-dire orientées vers le changement donc la déstabilisation de la situation; de type négatif, c'est-à-dire orientées vers sa régulation, sa stabilisation. La dynamique de la situation est déterminée par le rapport des forces entre ces deux types d'interactions: la prédominance des interactions positives entraînant une situation de changements, la prédominance des autres, une situation de

---

50. Positif et négatif doivent être pris dans leur sens cybernétique et non moral. Cf. J. de Rosnay, Le Macroscope, juillet 1975, p. 100 "Il existe deux types de boucles de rétroactions (feedback): les boucles positives et les boucles négatives. Sur les boucles de rétroactions positives repose toute la dynamique du changement d'un système (croissance et évolution par exemple). Sur les boucles de rétroactions négatives, repose la régulation et la stabilité (rétablissement des équilibres et autoconservation).

reproduction. La complexité de ces interactions, la non-prédominance d'un des deux types, font qu'actuellement et globalement ces interactions se regroupent et s'agglutinent en de véritables noeuds qui bloquent l'évolution de la situation. Pris en eux-mêmes et de façon a-historique ces noeuds paraissent indénouables logiquement. On peut se demander si ces noeuds ne sont pas des noeuds gordiens que seul un coup de force d'un des partenaires peut trancher. On comprend en tout cas que l'émergence soit laborieuse et souvent bloquée.

Mais historiquement et localement ces noeuds se déplacent, évoluent, des alliances nouvelles se font dans un endroit, changeant le rapport de forces, de nouvelles interactions apparaissent. "Tout se passe comme si le changement social était jalonné de mises en connexion et de déconnexions de feedbacks".[51] En effet ces groupements ou superpositions d'interactions ne constituent pas toujours des noeuds. Parfois les interactions positives, c'est-à-dire orientées vers le changement, prédominent, et leur groupement leur assure un effet cumulatif qui les renforce et leur donne un développement qu'elles n'auraient pas eu en restant isolées. Ce phénomène de superposition d'interactions entre éléments appartenant à des systèmes différents est donc central pour comprendre l'évolution ou la reproduction sociale, c'est-à-dire en fait la combinaison d'invariance et de changement. La multiplicité des interdépendances peut provoquer des blocages mais parfois aussi des ouvertures nouvelles. C'est le cas du perfectionnement au collégial où nous assistons à la fois à une situation bloquée globalement et cependant à une émergence intéressante grâce à la rencontre de professeurs, professionnels, administrateurs et universitaires qui travaillent selon un processus et un début de structure inter-organisationnel à élaborer une nouvelle formule de formation continue: "Le projet PERFORMA".

---

51. Barel, op. cit., p.29.

6.2 PERFORMA: ORIGINALITES ET DIFFICULTES THEORIQUES

Ce projet n'est qu'à ses débuts malgré trois ans d'expérimentation. Mais émerger d'une telle situation complexe pose une telle série de problèmes pratiques, tactiques, stratégiques et politiques que cette émergence constitue déjà en soi une performance organisationnelle et pédagogique quasi exclusive au collégial. Cette performance pose aussi des problèmes théoriques importants pour qui veut comprendre la dynamique d'ensemble, la signification, en termes d'innovation autant réelle que potentielle, qui sourdent de ce projet inter-organisationnel de formation continue. En effet, s'il est un domaine où l'outillage intellectuel est particulièrement peu élaboré pour comprendre une situation et interagir avec elle, c'est bien ce domaine inter-organisationnel de formation continue. Ce domaine pour le moment reste le champ quasi inexploré des pratiques individuelles de formation qui, au gré des besoins, des circonstances et des possibilités, naviguent d'organismes en organismes en essayant d'échapper à des réseaux anachroniques qui ne mènent nulle part et à des logiques internes de reproduction qui désarticulent et aliènent ces pratiques. Nous avons vu comment, pour les enseignants la réappropriation de leur formation nécessite une redistribution de cette fonction entre les organismes intéressés et donc une nouvelle articulation entre ceux-ci. PERFORMA est un essai collectif de prise en mains par les professeurs de leur formation continue, selon une nouvelle distribution de cette fonction entre eux, les administrateurs et les universitaires, nouvelle distribution devant supprimer à terme leur rapport de dépendance. Cet essai collectif rassemble, selon ce qui a d'abord été un groupe informel qui tend à devenir un système inter-organisationnel, des individus appartenant aux différentes organisations impliquées. Cette double appartenance organisationnelle de chaque individu, démultipliée par le nombre d'individus rassemblés, crée un système ramifié des plus complexes, aux tensions et possibilités très spécifiques. C'est cette spécificité, facilement intuitionnée et déjà en voie de réalisation, qu'il s'agit de comprendre dans son ensemble si possible, sans réduire cet en-

semble à l'un ou l'autre de ses nombreux éléments en y appliquant des grilles de compréhension sectorielle facilement disponibles. Mais pour cette compréhension d'ensemble de ce système complexe, pour cette vision macroscopique, l'outillage intellectuel existant est pauvre. Nous le répétons sans fausse honte car la reconnaissance et la mesure de notre ignorance devant un phénomène nouveau est une étape de la recherche et de toute compréhension trop souvent escamotée. Il est plus facile de réduire la nouveauté à nos schèmes antérieurs de vision que d'accommoder notre vision à la nouveauté.

La formation continue est jeune en termes de pratique et plus encore en termes de théorie. Les systèmes inter-organisationnels complexes plus ou moins organisés, représentent un domaine très nouveau de recherche, dans tous les secteurs et plus encore en éducation;[52] leur liaison avec des perspectives de changement n'est pratiquement pas prise en compte. Inversement la littérature sur le changement n'a guère tenu compte de ces systèmes.[53] Si les grandes théories macro-sociologiques du changement social remontent au siècle dernier, les méthodes micro-sociologiques pour disséquer ou effectuer des changements particuliers et déterminer pourquoi certains réussissent et d'autres non, sont beaucoup plus récentes: les courants de pensée concernant la planification, le changement planifié et la diffusion de l'innovation ne se sont développés qu'après 1940. Et en 1970, l'un des grands planificateurs modernes posait comme problème central de la planification, la fixation d'une dysharmonie, d'une contradiction entre les situations de changement à effectuer ou à analyser et l'outillage intellectuel:

---

52. Un des seuls articles trouvés remonte à 1965, B.R. Clark, Inter-organisational Patterns in Education in Administrative Sciences Quarterly, septembre 1965, vol. 10, no 2, p.224-227.

53. Cf. M. Crozier, J.C. Thoening, La régulation des systèmes organisés complexes, dans Revue Française de Sociologie, 1975, XVI, 1.

"les méthodes traditionnelles d'observation, d'analyse de résolution et de classification sont périmées... La situation actuelle ne peut être rendue rationnelle au moyen de constructions intellectuelles dont nous disposons actuellement et que nous avons héritées en majeure partie du XIXe siècle".[54]

D'autre part la liaison entre les théories macro-sociologiques et les études plus sectorielles de changement reste en grande partie à faire.

L'interêt pour le changement dans l'éducation est encore plus récent: Havelock n'a inventorié qu'une cinquantaine d'articles datant d'avant 1954.[55] Ce n'est que depuis une dizaine d'années que la production s'est multipliée. Nous n'avons pas fait l'inventaire des outils intellectuels que l'administration et la planification scolaires ont pu développé pour travailler les rapports entre les différents organismes scolaires (rapports horizontaux entre organismes d'un même niveau et rapports verticaux entre organismes de niveaux différents) et les rapports entre ceux-ci et les organismes non scolaires (organismes culturels, familiaux, professionnels, économiques, politiques). Il est à faire, mais les espoirs de trouver des outils adéquats sont minces. Le fait que le champ scolaire soit déjà très institué et que celui de la formation continue soit en voie d'institutionnalisation nous semble une différence fondamentale, rendant difficile des transferts d'outils: ou ils relèvent d'un procédurier administratif et sont non seulement inadéquats mais aussi nuisibles pour travailler

---

54. H. Ozbekhan, Vers une théorie générale de la planification, dans E. Jantsch, op. cit., p.47-48.

55. A.M. Huberman, Comment s'opèrent les changements en éducation; contribution à l'étude de l'innovation, UNESCO - BIE, 1973.

dans une situation d'émergence institutionnelle; ou ils prennent la forme d'outils mathématiques très sophistiqués, utiles pour calculer et planifier les flux globaux d'argent et d'étudiants circulant entre ces différents organismes, mais non utilisables quand sont remis en cause, et ces organismes et les règles de circulation entre eux.

Le Québec, en ce qui concerne de nouvelles formules de perfectionnement des enseignants, possède une série d'expériences importantes. La section québécoise du Conseil d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), est en train de faire un bilan de ces expériences, bilan post-mortem dans de nombreux cas. Ce domaine est donc à la recherche d'un second souffle. D'où l'intérêt général, théorique et pratique, que représente une tentative de compréhension d'ensemble la plus adéquate possible du système inter-organisationnel de formation continue qu'essaie de développer PERFORMA.

Cette tentative va s'inspirer de l'approche systémique "support de la pensée inventive" comme la définit J. de Rosnay par opposition à une approche analytique outil privilégié d'une "pensée connaissante".[56] Théoriquement, cette tentative devrait aboutir à une maîtrise de ce système complexe par une modélisation la plus formelle possible. Objectif à long terme que la complexité du système, l'état actuel de nos connaissances et le temps disponible ne permettront pas d'atteindre dans ce travail. Celui-ci visera principalement deux buts:

1. conserver la "variété" de ce système inter-organisationnel en essayant de la rendre signifiante par une première modélisation grossière des principaux éléments et de leurs interrelations qui ne peuvent être compris que

---

56. J. de Rosnay, op. cit., p.130.

dans une perspective structurale et historique. Cette première modélisation de ce système complexe permettra de situer des études déjà faites sur certains éléments et de faire ressortir d'autres points de régulation qui semble spécifique;

2. isoler et développer trois dialectiques andragogiques que cultive ce système et qui en font le support d'une formule originale de formation continue:

   - dialectique au niveau des objectifs, entre ceux, précis d'un programme de perfectionnement (CEPEC) et ceux, beaucoup plus larges mais aussi beaucoup plus flous, d'un projet de développement global de la pédagogie au collégial;

   - dialectique au niveau des moyens,

     . entre une formation très liée à la pratique enseignante mais non coupée d'une reconnaissance universitaire, ce qui entraîne une redéfinition des dimensions pédagogiques, économiques et institutionnelles de la formation;

     . entre des activités de formation et des activités d'intervention, qui permet d'agir aussi bien sur les conditions de formation que sur les conditions de travail, action absolument nécessaire pour une redéfinition des deux.

Une des caractéristiques les plus prometteuses du projet PERFORMA est de réaliser en pratique un double investissement institutionnel:[57] l'un au niveau des modèles organisationnels (inter-organisationnel), l'autre au niveau des modèles de formation. Les deux niveaux d'ailleurs sont liés en pratique comme en théorie: "les théories de la formation suivent la même évolution que les théories de l'organisation dont elles sont le complément et l'une des dimensions pratiques".[58] Cette liaison est essentielle au développement des deux et elle constitue un des principaux facteurs de réussite du projet: en effet ce qui constitue un facteur de réussite ce n'est pas l'existence d'un groupe organisé ou d'une solution cohérente; une solution cohérente sans groupe cohésif pour la réaliser demeure inopérante et un groupe cohésif sans solution cohérente reste stérile. Dégager des éléments théoriques de cette pratique nécessitera donc d'étudier la liaison de ce double investissement institutionnel même si dans un premier temps chacun est présenté séparément.

---

57. Ce que nous appelons investissement institutionnel c'est l'effort douloureux, politiquement pénible et financièrement coûteux, pour aider à développer graduellement des systèmes de relations et de négociations, des ensembles de règles et de contenus et des modèles de régulation plus complexes, plus ouverts, plus compréhensifs et plus efficaces". M. Crozier, La société bloquée, Seuil. 1970, p.230.

58. G. Lapassade, Groupes, organisations et institutions, Gauthier - Villars, 1967, p.36.

PERFORMA, COMME EMERGENCE D'UN MODELE INTER-ORGANISATIONNEL

7

PERFORMA, COMME EMERGENCE D'UN MODELE INTER-ORGANISATIONNEL

Il est des points qui conditionnent tout développement ultérieur; ainsi en est-il des points de départ de projet qui, suivant qu'ils se situent à la base ou au sommet, dans une organisation ou entre plusieurs organisations, sont des points déterminants d'orientation. PERFORMA est né à la base et à partir d'une série d'interactions entre le cégep et l'Université de Sherbrooke. Son développement ne s'est effectué que par un élargissement de ce mouvement inter-organisationnel, seul capable de traiter les exigences de centralisation et de décentralisation qu'implique tout projet de perfectionnement.

C'est la dynamique de cette genèse et de ce développement inter-organisationnel que nous voulons essayer d'isoler car son prolongement sous des formes organisationnelles à inventer nous semble essentiel et au prolongement original de PERFORMA et au renouvellement des modèles organisationnels classiques.

L'environnement organisationnel et les principaux éléments internes qui constituent la genèse et le développement historique de PERFORMA sont visualisés dans le schéma no 2 (p.52). Avant de commenter et d'interpréter ce schéma, il faut signaler deux grosses distorsions qu'il apporte à la réalité:

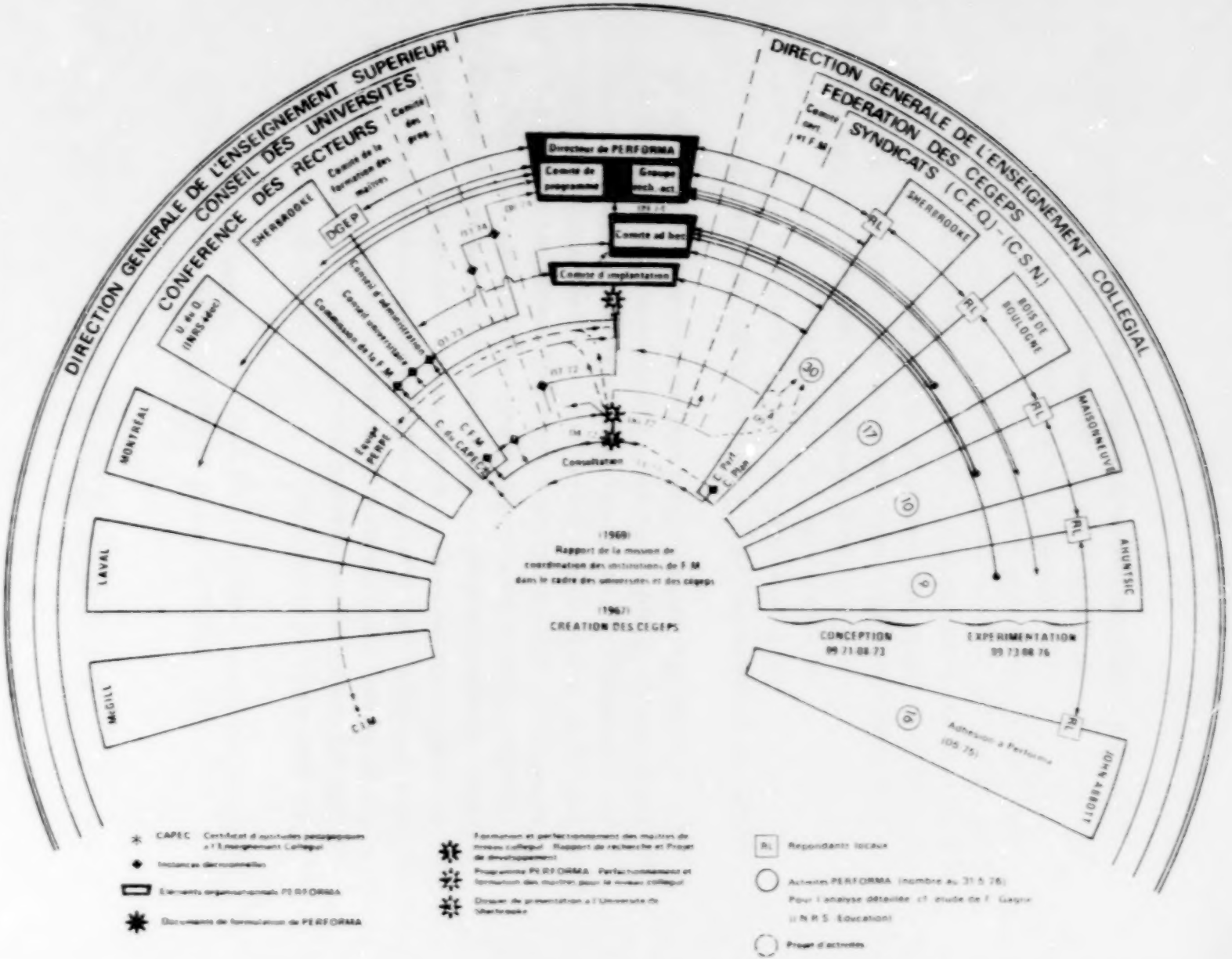
1. il l'aplatit. Ne sont pas représentés par exemple les dénivellements hiérarchiques existant entre le milieu universitaire et le milieu collégial. Les deux milieux paraissent juxtaposés. Chacun d'eux a été présenté par les différents organismes locaux impliqués dans PERFORMA. Enveloppant ces organismes locaux comme éléments de leur zone d'intervention, ont été aussi visualisés les organismes provinciaux qui, à un titre ou à un autre, interfèrent avec

PERFORMA. Mais la nature de cette interférence n'est pas indiquée et c'est là la seconde distorsion importante apportée par ce schéma;

2. il homogénéise les éléments de la réalité. Par exemple les organisations syndicales et la Fédération des cégeps "coiffent" toutes les deux la réalité collégiale mais à des titres divers. Ces titres divers ne sont pas représentés.

Ces deux réserves apportées, nous pensons que ce schéma est utile, comme peut l'être une carte géographique, pour une première vue d'ensemble de la complexité de la situation. Nous parlerons d'abord de la période de conception (09-71 - 08-73) qui implique directement le Cégep et l'Université de Sherbrooke ainsi que les autres instances universitaires provinciales. Ensuite sera abordée la période d'expérimentation qui voit la naissance organisationnelle de PERFORMA, déterminée par des éléments centraux et des éléments locaux dans les cégeps (répondants locaux), où se planifient et se réalisent les activités. Les frontières du système sont donc distendues. Elles délimitent des zones de superpos'tion directe avec d'autres systèmes qui sont vitales pour PERFORMA.

GENESE ET DEVELOPPEMENT DE PERFORMA



7.1 NAISSANCE D'UN GROUPE-SUJET ET D'UN FONCTIONNEMENT TRANSVERSAL (conception automnes 71-73)

Le déchiffrement de la complexité de la genèse inter-organisationnelle de PERFORMA fait souvent passer à côté d'un phénomène qui nous semble essentiel, non seulement à cette époque, mais aussi actuellement pour comprendre la base sociologique spécifique de PERFORMA et son mode de fonctionnement. Ce phénomène, c'est la naissance d'un groupe-sujet fonctionnant transversalement.

7.1.1 Déchiffrement chronologique et factuel de la genèse de PERFORMA

Pour une analyse détaillée de la genèse intra-organisationnelle (dans le Cégep de Sherbrooke) et inter-organisationnelle de PERFORMA, nous renvoyons au travail fouillé d'un des acteurs-concepteurs de cette genèse, Jacques Rhéaume.[59] Nous rappellerons seulement qu'à l'intérieur du Cégep de Sherbrooke, PERFORMA s'enracine dans une expérience qui a profondément marqué cet organisme, l'expérience globale, "stratégie de changement visant à redéfinir et modifier l'organisation du cégep pris dans son ensemble".[60] Cet enracinement, en créant des relations non exclusivement hiérarchiques, a certainement fortement influencé les va-et-vient inter-organisationnels, les "rondes de négociations" qui ont marqué la genèse proprement dite de PERFORMA et dont nous allons mentionner les principales étapes.

① A l'été 1971, l'Université de Sherbrooke amorce une étude sur le perfectionnement des maîtres de niveau collégial. Les travaux sont

---

59. Jacques Rhéaume, Le perfectionnement: facteur de développement institutionnel, Université de Sherbrooke, maîtrise en psychologie, septembre 1975, p.100-143.

60. Jacques Rhéaume, op. cit., p.100.

menés par le comité du CAPEC (Certificat d'aptitudes pédagogiques à l'enseignement collégial). A l'automne ce comité s'adjoint un représentant du Cégep, qui lors d'une réunion, remet en cause la construction d'un programme pré-structuré. Le comité accepte d'attendre les résultats d'une consultation des enseignants avant de reprendre ses travaux. Entre temps, l'Université engage dans le cadre de la Direction générale de la formation des maîtres, le professeur responsable du perfectionnement des professeurs de cégep (Marcel Riendeau). Sous sa direction, la consultation s'effectue d'abord dans le cadre d'une "journée pédagogique", puis s'étend sous la forme d'un comité de travail d'enseignants qui aboutit en avril 72 à un rapport contenant un projet de développement (document 1, voir schéma p.52). Ce rapport, qui remplaça le projet du CAPEC, fut approuvé par la Commission de la formation des maîtres de l'Université de Sherbrooke, par le Collège de Sherbrooke et par le Comité de formation des maîtres de la Conférence des recteurs.

En juin 1972, fort de ces approbations et pour y donner suite, le projet connaît alors une phase intensive d'élaboration conceptuelle marquée par une seconde formulation (document 2, voir schéma p.52) où, pour la première fois, le sigle PERFORMA apparaît. Le dossier est présenté à monsieur Gaston Denis, directeur général de la DGES, qui, après étude avec la Commission de la formation du personnel du système scolaire, informe l'Université que le MEQ consent une aide financière pour favoriser le développement du projet. Parallèlement, des consultations et des débuts de réalisation sont entrepris: consultations auprès de la Fédération des cégeps (comité sur la certification et la formation des maîtres), d'INRS-Education (Service Perpe) et du Centre interdisciplinaire de Montréal. A partir de septembre 1972, PERFORMA essaie de réaliser et de tester au Cégep de Sherbrooke la première phase de son modèle de perfectionnement, la phase diagnostic de l'enseignement, les trois autres étant de définir des profils d'objectifs, de les réaliser et d'évaluer. Un consultant pédagogique auprès des professeurs (Jacques Rhéaume) et une personne de l'INRS-Education (Roland Foucher),

travaillent à partir du test Perpe et présentent plusieurs projets: un projet de cours en diagnostic-évaluation et finalement un projet de session en diagnostic qui se réalisera début juin 1973.

Fin 1972, un dossier de présentation relatif à la création d'un Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (CPEC-PERFORMA) (document 3, voir schéma p.52) est soumis aux diverses instances décisionnelles de l'Université de Sherbrooke: Commission de la formation des maîtres, Conseil universitaire, Conseil d'administration de l'Université. Ensuite, le dossier est présenté aux instances provinciales: Conseil des universités et Direction générale de l'enseignement supérieur (MEQ).

7.1.2 Interprétation

Ce bref rappel des principales étapes du processus de concrétisation et d'approbation du projet montre la complexité de cette genèse. Ce projet aurait très bien pu comme tant d'autres, être mort-né, étranglé dans les noeuds d'interdépendance sociale suscités par la situation de perfectionnement au collégial. En fait, il a bénéficié d'une série de superpositions d'interactions où les interactions positives, c'est-à-dire orientées vers le changement, ont prédominé. Pourquoi? Les facteurs circonstanciels sont multiples mais il en est un, intrinsèque, qu'il nous semble essentiel de ressortir; c'est l'action d'un groupe-sujet capable d'abord de parler, puis ensuite d'agir selon d'autres règles que les règles régulières, imposées par la logique interne du fonctionnement habituel des différents organismes impliqués. Cette action s'est d'abord manifestée au comité du CAPEC par un refus des règles ou plutôt des habitudes universitaires de programmation; elle s'est poursuivie en transgressant les limites habituelles d'une rapide consultation et a abouti à une production...
subjective, c'est-à-dire émanant directement du désir des sujets intéressés. Cette émanation - peut-être directe - a cependant subi de nom-

breuses confrontations avec les multiples instances impliquées. Ce n'est donc pas l'émanation d'un groupe refusant toutes déterminations institutionnelles extrinsèques en se réfugiant dans une illusoire négation de la réalité. Ce groupe, dialectiquement, refuse et accepte les règles instituées de fonctionnement et il réussit à proférer et à imposer les siennes, comme règles d'exception, condition préliminaire à toute production originale. Un tel groupe instituant répond aux caractéristiques que la pédagogie institutionnelle donne d'un groupe-sujet qui "appréhende la dialectique des institutions... qui ne nie pas les rôles imposés, mais les assume dans leurs contradictions même de rapports formels... agent d'énonciation d'une parole sociale qui se libère de ses déterminations institutionnelles, support de désirs, élément de créativité contre-institutionnelle".[61]

Le groupe-sujet s'oppose au groupe-objet, assujetti aux règles de fonctionnement vertical de l'organisation pyramidale classique, qui assigne à chacun un rôle précis. Il s'oppose aussi au groupe imaginaire, niant toutes règles et voulant fonctionner selon le désir d'une pure horizontalité des relations humaines se situant toutes au même niveau. Le fonctionnement du groupe-sujet, qui assume les contradictions du désir et de la réalité, se caractérise par ce qu'on a appelé la transversalité,[62] c'est-à-dire la communication et l'action maximum entre différents niveaux hiérarchiques et dans différents sens. Ces communications et ces actions transversales permettent d'échapper ou du moins de lutter contre la rigidité bureaucratique et les phantasmes de l'informel. Elles sont ainsi le moyen privilégié de créativité.

---

61. POUR l'analyse institutionnelle et la formation permanente, 1973, no 33, t.II, p.95.

62. Cf. F. Guattari, Psychanalyse et transversalité, Maspero, 1972, G. Lapassade, Analyse institutionnelle et intervention dans Connexions
J. Guigou, Formation et transversalité dans POUR, no 33, 1973.

Les multiples chassés-croisés qui se sont établis en tous sens entre les différents niveaux hiérarchiques des différentes organisations pour assurer la genèse de PERFORMA, sont les indicateurs non équivoques d'un fonctionnement transversal adopté par un groupe désireux d'instituer une nouvelle formule de formation continue. Mode de fonctionnement d'un groupe-sujet, nous nous demandons si la transversalité n'est pas aussi le mode de fonctionnement spécifique d'un système inter-organisationnel de formation, vu comme outil de changement, devant d'abord réaliser au niveau de la structuration de son propre fonctionnement, le changement qu'il veut provoquer. C'est sous cet angle que nous allons présenter et interpréter, la structuration organisationnelle qui a assuré la phase expérimentale de PERFORMA.

7.2 VERS UNE INSTITUTION AUTO-ADAPTABLE (Expérimentation 07-73-76)

Le succès de l'action de ce groupe-supet l'obligea à se transformer, c'est-à-dire à créer sa propre organisation pour pouvoir continuer son action. Les liaisons transversales du début, entre des personnes groupées et dynamisées par une même recherche face à ce problème du perfectionnement, mais d'une façon non organique ou seulement périodique sous forme de comités ad hoc, devaient se formaliser. Cette formalisation s'effectue d'abord sous le mode global d'un comité opérationnel et stratégique: le comité d'implantation (1re réunion le 23-10-73) qui rassemble des représentants des différentes entités impliquées: DGEP, DGFM, la Faculté des sciences de l'éducation, la Faculté des arts et le Cégep. Son mandat consiste à encadrer et supporter des réalisations concrètes pour le collège.

Au cours de 1974, après avoir participé aux travaux de définition de la forme finale de PERFORMA, trois cégeps (Bois-de-Boulogne, Maisonneuve, Ahuntsic) demandent officiellement de participer au projet. Cette démarche donne au projet une dimension extra-régionale iné-

dite qui nécessité de redéfinir les règles du jeu. Un comité ad hoc est créé pour définir une structure organisationnelle adéquate.

Rattachée à la Direction générale de l'éducation permanente de l'Université de Sherbrooke depuis août 1974, cette structure, comprend, outre son directeur, un comité de programme, un comité directeur, un groupe de recherche-action et, dans chaque cégep participant, un répondant local.

Cette structure introduit donc une différenciation des rôles entre des éléments opérationnels, décisionnels et de recherche. Cette différenciation implique pour chaque membre de nouvelles identifications et pour le groupe un nouveau type de solidarité et de fonctionnement, basé non plus seulement sur une communauté de questionnements mais sur une vision de la complémentarité des rôles. Pour une présentation détaillée de la genèse, de la mise en place et du fonctionnement de cette structure inter-organisationnelle, de ses problèmes d'implantation aussi bien dans chaque cégep qu'à l'université, nous référons au travail de Robert Sévigny. Nous essaierons de faire ressortir comment cette structure inter-organisationnelle assure un fonctionnement transversal et l'importance qu'elle représente comme outil institutionnel pour une planification créatrice d'avenirs éducatifs nouveaux.

Cette structure inter-organisationnelle assure un fonctionnement transversal parce qu'elle est elle-même transversale, d'abord par la double appartenance institutionnelle de la majorité de ses membres et aussi par le fait que cette double appartenance ne place pas forcément chacun à la même position fonctionnelle et hiérarchique dans les deux organismes dans lesquels il travaille, PERFORMA et un cégep ou une université. Les structures centrales de PERFORMA (Comité de programme et Groupe de recherche-action) sont constituées en majorité de personnes qui appartiennent aussi à un autre organisme (cégep ou université), et parfois à des titres différents. Par exemple, le comité de programme, qui propose des politiques dans toutes les matières re-

latives aux objectifs, au contenu, aux règlements et méthodes pédagogiques, comprend les répondants locaux des collèges qui dans ceux-ci n'occupent pas forcément des fonctions de définisseurs de politiques pédagogiques. Dans le GRA, il en est de même: les chercheurs peuvent avoir un degré d'initiatives qu'ils n'ont pas dans leur autre structure d'appartenance. Cette double appartenance, qui est différemment vécue par chacun des membres (certains s'identifient plus à PERFORMA, d'autres moins; la répartition du temps investi diffère) pose une série de problèmes très spécifiques de fonctionnement mais assure aussi de façon unique des communications et des actions inter-niveaux et inter-organismes. Ces communications et ces actions peuvent jouer, les unes contre les autres, les règles régulières de fonctionnement bureaucratique et ainsi arriver à créer de nouvelles règles, qui demeurent d'exception tant que le projet reste expérimental, mais qui à un moment donné peuvent faire basculer le rapport de forces. Le protocole global d'entente entre l'université et les cégeps, les différentes formules administratives et pédagogiques qui s'élaborent au fur et à mesure de la mise sur pied des activités de perfectionnement dans chaque cégep, constituent des indicateurs de cette création institutionnelle. Pour une étude détaillée de celle-ci, nous renvoyons au travail de Françoys Gagné sur les différentes activités. Mais cette création institutionnelle, comme résultat, n'est possible que par la nouveauté de l'outil qui l'a produit, c'est-à-dire la nouveauté de la structure PERFORMA. C'est cette nouveauté que nous voudrions dégager au plus pressant avant et pour que les habitus bureaucratiques ne l'étouffent.

Cette nouveauté tient essentiellement à notre avis au caractère inter-organisationnel de cette structure, instituant un fonctionnement transversal à de multiples niveaux, ce qui permet, comme dit Jantsch, de "combiner l'initiative décentralisée et la synthèse centralisée".[63] En cherchant les exigences institutionnelles découlant

---

63. Erich Jantsch, Des institutions auto-adaptables pour un avenir volontaire dans E. Jantsch, op. cit., p.462.

d'une planification créatrice, Jantsch établit une sorte d'équivalence entre institutions auto-adaptables et structures inter-institutionnelles comme seules capables d'assurer une interaction entre la planification au niveau de la politique générale, à celui de la stratégie et à celui de la tactique.

> *"Des institutions auto-adaptables, ou des structures inter-institutionnelles, permettant l'examen systématique d'objectifs de niveau élevé (politique) susceptibles d'être traduits en une série d'objectifs tactiques... et c'est seulement à un stade relativement tardif, juste avant l'action, que l'on choisit et "fige" parmi eux un objectif opérationnel".*[64]

Le premier modèle de perfectionnement de PERFORMA s'inspirait d'un modèle quasi expérimental de changement en trois étapes: recherche et planification, expérimentation pilote, généralisation. "La complexité des facteurs en cause et le caractère adaptatif du projet rendait ce modèle presque irréalisable".[65] C'est pourquoi PERFORMA s'est orienté vers un modèle qui a été appelé de "recherche-action". (Ce modèle s'apparente fort à celui que Havelock appelle "résolution de problème" par opposition aux modèles de "recherche-développement et diffusion" et "d'interaction sociale".

> *"Le modèle de résolution de problèmes est construit autour de l'utilisateur de l'innovation. Il part de l'hypothèse que l'utilisateur a un besoin bien déterminé et que l'innovation satisfait ce besoin. De la sorte, le processus*

---

64. E. Jantsch, op. cit., p.462.

65. J. Rhéaume, op. cit., p.149

se développe du problème au diagnostic d'un besoin, puis à l'essai et enfin à l'adoption. Très souvent, un agent du changement extérieur est nécessaire pour conseiller les individus sur les résolutions possibles et les stratégies de mise en oeuvre, mais l'accent est mis sur une collaboration sensible aux demandes du client plutôt que sur une manipulation s'exerçant de l'extérieur. A première vue, cette approche fondée sur la participation apparaît d'inspiration fortement scandinave bien que la plupart des stratégies de résolution des problèmes aient été imaginées au Royaume-Uni et aux Etats-Unis".[66]

Appliquer cette approche de résolution de problèmes aux problèmes du perfectionnement qui, nous l'avons vu, sont extrêmement complexes par leurs ramifications pédagogiques, économiques, institutionnelles tant aux niveaux locaux que provinciaux, exige une structure d'action elle aussi complexe, ramifiée et souple. Cette structure ne peut être ni seulement locale, ni seulement provinciale, car il existe des noeuds spécifiques à ces différents niveaux, qui ne peuvent être dénoués que par une action spécifique, pouvant bénéficier d'ailleurs de la force que lui donne une liaison à l'autre niveau. C'est la lacune d'un tel type de structure inter-organisationnelle de changement, capable de lutter à armes égales contre l'autre structure inter-organisationnelle scolaire régulière très instituée, qui rend un changement global très difficile, celui-ci se réduisant à des poches

---

66. R.G. Havelock, Guide for innovation through dissemination and utilisation of knowledge, Ann Arbor, Michigan, University of Michigan 1971, cité par A.M. Huberman, Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation, Unesco, Bie, 1973, p.72.

sociales à la durée de vie plus ou moins longue. C'est cette structure, non pas parallèle, mais transversale, que tente d'instituer le groupe PERFORMA en reliant les différents éléments intéressés par un changement substantiel dans la formation continue du personnel du collégial. Ces éléments intéressés par le changement dans ce secteur sont souvent, pour une raison ou une autre, périphériques dans leur organisme respectif,[67] ce qui limite leur pouvoir d'action. La liaison transversale qu'opère le rattachement à la structure de PERFORMA les relie à un mouvement plus global qui démultiplie leur pouvoir sans pour autant les lier à un produit préfabriqué.

Pour la création de ces structures auto-adaptables, Jantsch distingue deux stages fondamentaux:

a) "la superposition d'une structure souple privilégiant l'innovation...sur une structure administrative et opérationnelle plus rigide;

b) instaurer une harmonie, voire une identité complète entre la structure de planfication et la structure opérationnelle".[68]

Pour le moment, PERFORMA est au premier stade. Il représente une structure souple essayant de se superposer à des structures administratives et opérationnelles plus rigides que représentent les instances habituelles de perfectionnement dans les universités et les cégeps. Mais pour lui-même, il a déjà à travailler le problème de "l'harmonie, voire de l'identité complète" entre structure de planification et structure opérationnelle. Ce travail difficile est d'autant plus néces-

---

67. Cf. J. Rhéaume, op. cit., p.335-336.

68. Jantsch, op. cit., p.465.

saire que l'entrée d'autres organismes va gonfler et complexifier la structure. Un gros travail de création institutionnelle dans le domaine de l'organisation est indispensable pour éviter la reproduction du modèle bureaucratique hiérarchique.

Nous espérons avoir montré comment l'organisation d'une double appartenance permet d'instituer un fonctionnement transversal, source de créativité. Ce fonctionnement, à l'oeuvre dès la genèse de PERFORMA, a su instituer son propre support structurel pour la phase expérimentale. Il lui reste maintenant à se consolider théoriquement et à trouver de nouvelles formes pour assurer son développement.

8

VERS UN MODELE APPLIQUE DE FORMATION CONTINUE

Quel modèle de formation continue génère ce fonctionnement transversal? Autrement dit, comment PERFORMA traite-t-il les noeuds d'interdépendance créés entre les différents partenaires par les dimensions pédagogiques, économiques et institutionnelles du perfectionnement? Nous avons vu que ces noeuds paraissent indénouables logiquement et ponctuellement. Ils constituent de véritables contradictions, rebelles à des approches unidimensionnelles et unilatérales. C'est pourquoi l'approche inter-organisationnelle est-elle particulièrement congruente au traitement d'une telle situation complexe et conflictuelle. Elle permet de traiter collectivement et progressivement ces situations problèmes au fur et à mesure qu'elles se présentent, en utilisant principalement, nous l'avons vu aussi, un processus de régulation croisée. Ce processus n'élimine pas la voie hiérarchique ni même la voie démocratique et contractuelle mais les combine et permet de débloquer et de faire évoluer des situations locales ou centrales paralysantes.

Le modèle de formation continue qu'élabore ce processus inter-organisationnel et qui dynamise aussi ce processus, n'est donc pas un modèle préétabli, sous une forme rigide. Il est constitué par quelques idées-forces qui, au niveau politique, recueillent un certain consensus parmi les membres de PERFORMA, mais qui au niveau stratégique et tactique, connaissent des acceptions et des concrétisations variables selon les situations et les périodes. C'est à ce niveau politique, là où s'effectuent les choix fondamentaux, que nous allons essayer de dégager l'articulation de ces idées-forces, en étant conscient de la nécessité de cerner les variantes que la traduction de ces idées-forces amènent au niveau stratégique et tactique, tant dans les éléments locaux que centraux. Pour cette vision plus fine, nous renvoyons aux travaux[69] de ceux qui ont été plus proches que nous de ces niveaux et de ces lieux de l'action.

---

69. Il s'agit des travaux de Françoys Gagné, Jacques Rhéaume et Robert Sévigny, op. cit.

Au niveau politique, les idées-forces de ce modèle de formation continue semblent s'articuler autour de trois axes réunissant chacun dialectiquement deux pôles opposés. Le premier axe concerne les objectifs de PERFORMA et est tendu entre les objectifs précis d'un programme de perfectionnement (CPEC) et des objectifs globaux d'un projet de développement de la pédagogie du collégial. Les deux autres structurent plus les moyens et déterminent un système de tension entre, globalement, une formation liée au poste et une formation liée au titre, et des activités de formation et des activités d'intervention.

8.1 L'AXE DES OBJECTIFS

La tension entre les deux pôles de cet axe est pratiquement constante, tant entre les membres du GRA qu'entre les répondants locaux. En effet ces deux pôles déterminent des comportements très différents, très ouverts à l'utopie au pôle projet, devant s'ajuster directement, même en les modifiant, à des contraintes précises au pôle programme.

La polémique porte d'ailleurs même sur la nature première de ces intentions de départ. Certains disent que l'intention CPEC était première, d'autre non. Trancher l'ambiguïté nous semble moins important que d'en faire ressortir la valeur opérationnelle. En effet, en étant tendus entre ces deux pôles, ces objectifs, à la fois globaux et précis, permettent une interaction et une synergie entre une stratégie d'ensemble et des stratégies sectorielles.

Dès 1970, en tirant les conclusions de l'évolution de la stratégie de changement que représentait le projet Séméa pour l'enseignement élémentaire québécois, les analystes s'interrogeaient sur le pourquoi du passage "d'une stratégie simple et unique à une stratégie d'ensemble, am-

ple et complexe".[70] Un des facteurs explicatifs est la découverte, par feedbacks continuels des actions entreprises, de la complexité et des interdépendances de la situation, qui nécessitent de varier les points d'entrée pour atteindre l'objectif ultime. Cette découverte exige à la fois une différenciation de l'objectif global en une série d'actions précises et ponctuelles, mais aussi une auto-référence toujours renouvelée à cet objectif global. Loin d'être purement compulsive, cette auto-référence est le seul moyen de développer l'objectif global et de donner sens aux objectifs sectoriels en permettant d'élaborer une stratégie intégrée.

Avec le programme CPEC, le projet PERFORMA connaît un premier cas de différenciation. D'autres cas se profilent à des horizons plus ou moins éloignés: les enseignants du secteur professionnel, les non-enseignants du collégial, d'autres formules que CPEC pour les enseignants du secteur général. Ces différenciations sont absolument nécessaires, et pour la réussite du CPEC lui-même, c'est-à-dire son action à long terme dans la réalité collégiale, et pour la concrétisation du projet global de développement de la pédagogie du collégial. Mais ces différenciations doivent être elles-mêmes travaillées à la lumière des leçons du CPEC et de celles des perspectives de PERFORMA.

L'indétermination concrète de ces perspectives qui semblent leur enlever toute valeur opérationnelle est cependant aussi nécessaire pour le prolongement de l'action, que les déterminations concrètes qu'ont permises l'implantation et le fonctionnement du CPEC. En effet cette indétermination qui crée une situation anxiogène pour certains, est une des sources de la créativité passée et future de PERFORMA. La tolérance à l'ambiguïté est une condition préalable et nécessaire à la créativité si elle est accompagnée d'un travail, parfois lent et méandreux, de réduction progressive de cette ambiguïté. Ce travail ne peut

---

70. J.J. Noreau, R. Tessier, B. Tremblay, L'évolution d'une stratégie de changement, MEQ - IFG, 1970, p.253.

s'opérer que dans le temps et avec les informations et situations nouvelles que fait naître l'action historique. Vouloir la lever arbitrairement est méconnaître une perspective historique fondamentale. Et d'autre part c'est méconnaître aussi une loi de l'action collective qui fait que les objectifs au niveau politique n'ont pas la même nature de précision que ceux du niveau stratégique ou tactique. Un objectif précis au niveau politique demande toujours à être retraduit aux autres. Politiquement, viser le développement global de la pédagogie du collégial est un objectif précis qui peut servir de critère de détermination et d'évaluation de stratégies, mais qui ne dit rien sur celle qui sera la plus adaptée, à tel moment et pour tel cégep particulier. D'autre part, si les données de ces stratégies ne sont pas retraduites en termes plus généraux, l'objectif global, utile dans un premier moment pour déclancher la stratégie, devient ensuite vide et stérile, privant les stratégies particulières d'un mécanisme de feedback d'ensemble. Elles sont exposées sans contrepartie aux usures du temps et aux limites de tel ou tel milieu. L'interdétermination concrète d'un objectif politique global est donc non seulement quasi inévitable en raison de la complexité des situations de formation continue, mais on peut même dire qu'elle est nécessaire à une politique créatrice et participative, reconnaissant les exigences mais aussi les apports du temps et des différents niveaux de l'action.

Le développement d'une politique différenciée et intégrée de formation continue pour le personnel du collégial nous semble donc devoir s'appuyer sur ce processus dialectique de définition des objectifs qui précise progressivement l'ampleur et les composantes, et de l'environnement théorique et de l'environnement pratique de cette formation.

Un des problèmes centraux de la formation continue est de renouveler les mécanismes sociaux de définition des objectifs. C'est à ce niveau principalement qu'une nouvelle répartition de pouvoir doit s'effectuer entre les groupes impliqués. Le fait qu'à PERFORMA cette définition ne soit pas déjà fixée d'une façon précise et intangible et

qu'elle demeure l'objet de débats, fait de cet axe des objectifs un axe sensible sur lequel toute action provoquera des amplifications ou des inhibitions dans le système entier.

8.2 L'AXE DES MOYENS

L'autre axe sensible du modèle de formation continue qui s'ébauche dans PERFORMA et qui retient en général le plus immédiatement l'attention parce que plus visible, est l'axe des moyens. Comme déjà mentionné, cet axe s'accroche à deux systèmes de tension, l'un entre une formation liée au poste et une formation liée au titre, l'autre entre des actions de formation et des actions d'intervention.

8.2.1 Formation liée au poste et formation liée au titre

La formation liée au poste d'enseignant (le "in-service training" ou "in-service education") est un des premiers choix méthodologiques de PERFORMA.[71] Son mode de réalisation (en particulier sa liaison au titre) peut être considéré comme l'un des premiers facteurs de réussite de l'implantation et du développement du programme CPEC. En effet, l'institutionnalisation dans chaque cégep, comme responsable de cette formation, d'un répondant local permanent mais rattaché aussi institutionnellement à l'université, est une innovation qui a permis de traiter de façon nouvelle la série d'interdépendances institutionnelles, financières et andragogiques qui bloquaient la situation. Cette institutionnalisation a réduit la distance sociale, temporelle et spatiale qui séparait l'enseignant de son perfectionnement. Cette ré-

---

71. Cf. La revue de littérature de J. Bouthillette, L. Tardif, L. Robitaille et aussi le travail de S. Kodsi, Représentations et attitudes, Analyse d'un projet de perfectionnement des maîtres (texte qui sera présenté sous forme de mémoire de maîtrise en communication à l'Université de Montréal).

duction va donc dans le sens d'une plus grande appropriation par celui-ci de sa propre formation; elle permet aussi de mieux rencontrer les exigences andragogiques d'un rapport dialectique étroit entre formation et pratique enseignante. Une procédure financière répartit les coûts et bénéfices de ce perfectionnement entre l'université et le cégep. D'autre part, ce perfectionnement est crédité au professeur. Quelques noeuds se sont bien produits dans quelques cégeps, en particulier autour du problème de la liaison certification-perfectionnement, mais actuellement la formule semble implantée. Le travail n'en est pas pour autant terminé... il commence. Ce sont ses conditions de possibilité qui ont été implantées.

Nous avons vu en effet que le "in-service training" peut très bien se réduire à un ajustement ponctuel, périodique et sans fin, du travailleur à une division et une organisation du travail définies sans lui, et même contre lui. Cette réduction renforce l'aliénation du travailleur vis-à-vis de son procès de travail mais aussi vis-à-vis de son procès de formation qui se trouve lié à un poste dont il ne contrôle pas l'évolution. Une liaison juridique avec l'université, qui permette une reconnaissance légale de cette formation continue, est un premier moyen de protection contre cette perte sèche que peut représenter la formation continue pour le travailleur. Les formes de cette reconnaissance légale sont à inventer quand la formation n'est pas seulement le rattrapage d'exigences académiques requises pour l'entrée dans le poste. Cette invention demande déjà un gros travail pour évaluer la pertinence de cette formation, la répartition de ses coûts et bénéfices entre employeurs et travailleurs et ses équivalences académiques et salariales. Mais un projet qui vise le développement global de la pédagogie du collégial ne peut se réduire à une pure utilisation légale de la liaison universitaire. Nous avons vu rapidement les types de liaisons entre différentes sources d'informations que nécessitent la naissance et le développement d'un savoir professionnel. L'université représente malgré tout encore une source qui pour n'être plus considérée comme exclusive, n'en demeure pas moins unique dans sa spé-

s'appuyaient pas sur des activités d'intervention. C'est ce second système de tensions au niveau des moyens que nous allons maintenant rapidement abordé, comme constituant majeur de l'émergence de modèle de formation continue que représente PERFORMA.

8.2.2 Activités de formation/activités d'intervention

C'est Robert Sévigny qui isole le plus formellement en 1975[75] comment le perfectionnement - en instituant un apprentissage tout en faisant de l'action - se trouvait être un modèle intermédiaire, tendu entre les pôles de deux modèles purs: la formation centrée sur l'apprentissage, préparatoire à l'action et l'intervention centrée directement sur l'action et ses conditions de réalisation. Ces deux pôles de référence tendent tout processus de perfectionnement entre des pratiques et des théories pédagogiques (ou andragogiques) et des pratiques et des théories de changement planifié, de développement organisationnel et d'analyse institutionnelle. Suivant les situations et les périodes, le processus de perfectionnement se rapprochera plus ou moins d'un de ces pôles mais il semble bien que la tension entre les deux lui soit inhérente et que nous assistons là, à la naissance d'un moyen de formation continue à développer, pratiquement et théoriquement, car il permet d'agir à la fois sur les conditions de travail et les conditions de formation, action indispensable à toute institutionnalisation de nouveaux types de formation. Ce moyen se rapproche fort de ce qui a été appelé l'intervention socio-pédagogique qui se propose "d'agir sur la relation entre l'éducation et la division du travail de manière à accroître les potentialités éducatives des structures dans lesquelles sont insérés les individus,"[76] et qui s'est créé de la rencontre de

---

75. Robert Sévigny, L'implantation de PERFORMA dans un cégep, Document de travail, mai 1975.

76. Alain Maignant, L'intervention socio-pédagogique dans les organisations industrielles, Mouton, Paris, 1972, p.19.

deux problématiques, celle de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente d'une part, et de celle d'un certain nombre de pratiques de changement social d'autre part (recherche-action, changement planifié, sociothérapie, intervention psycho-sociologique, analyse institutionnelle).[77]

D'un point de vue méthodologique, Séméa a vécu le passage d'un pôle à l'autre. D'un pôle pur, stage en îlot culturel, il a abouti à un autre pôle pur, l'approche par les cadres d'action directe. "Il y a donc eu une sorte d'inversion dans les termes; au début l'attention était surtout sur la formation, et l'action réelle dans le système demeurant suspendue à l'incertitude du transfert. Actuellement, l'agent axe son attention sur l'action concrète dans le système".[78] Mais il ne semble pas y avoir eu de développement majeur concernant un modèle intégrant une liaison dialectique entre les deux pôles. PERFORMA a déjà une pratique dans ce type d'approche. La prolonger, pratiquement et théoriquement, serait ouvrir une voie presque vierge dans le domaine de l'intervention socio-pédagogique dans les institutions éducatives,[79] domaine qui est particulièrement à développer pour la redéfinition et la réarticulation de celles-ci.

---

77. A. Maignant, op. cit., p.7.

78. J.J. Noreau, op. cit., p.254.

79. G. Le Boterf, Les interventions socio-pédagogiques dans les institutions éducatives, dans Revue Française de Pédagogie, no 26, 1974.

CONCLUSION

En même temps qu'elles rendent laborieuse l'émergence d'un système de perfectionnement des enseignants et même du personnel collégial dans son ensemble, les crises de croissance du niveau collégial révèlent, plus explicitement peut-être qu'à tout autre niveau scolaire, les enjeux institutionnels que représente le contrôle partiel ou total de ce futur système pour les professeurs, les administrateurs et les universitaires. Les intérêts liés, mais parfois opposés, de ces personnes, groupes, organisations, impliqués à des titres divers par les éléments de ce futur système complexe qui plonge des ramifications à la fois dans un champ scolaire sur-institué et dans un champ de formation continue en voie d'institutionnalisation, constituent un tel imbroglio social que nous avons parlé de noeuds d'interdépendance qui bloquent une émergence d'ensemble selon les règles habituelles.

Dans ce contexte, la genèse régionale de PERFORMA, provoquée par un couplage inter-organisationnel entre l'Université et le Cégep de Sherbrooke, puis son développement extra-régional par une extension de ce couplage inter-organisationnel à d'autres organismes, posent non seulement des problèmes pratiques quasi inédits qui se résolvent jusqu'à présent puisque PERFORMA fonctionne, mais aussi des problèmes théoriques nouveaux. La recherche en éducation bénéficie plus des innovations qu'elle ne les provoque. Sans innovation sur le terrain, le front de la recherhce ne progresserait guère. Aussi le couplage de la recherche sur cette action innovatrice pour faire de la recherche-action n'est-il pas facile. Les cadres théoriques habituels doivent se laisser interpeller par cette action qui se cherche, et dont la signification la plus importante, pour nous et pour l'instant, est moins ses résultats provisoires que son orientation sous-jacente, fragile,non en raison du sur-travail des innovateurs mais à cause du pouvoir de phagocytose des mécanismes reproducteurs.

Cette orientation sous-jacente nous a semblé véhiculer ensemble deux renouvellements interreliés, l'un dans le domaine de l'orga-

nisation, l'autre dans le domaine de la formation. C'est pourquoi une première construction théorique de "l'objet" PERFORMA a-t-elle été tentée sous le nom de projet inter-organisationnel de formation continue.

Au plan organisationnel, cette construction théorique a ressorti le phénomène de double appartenance organisationnelle de la majorité des membres de PERFORMA, phénomène institué par, et instituant une structure inter-organisationnelle fonctionnant transversalement. En reliant fonctionnellement des personnes intéressées à sortir de l'actuelle situation pathologique du perfectionnement, personnes qui souvent sont isolées dans leur organisme respectif, cette structuration et ce fonctionnement "en croisé" (le double sens est permis) donnent à ces personnes un outil de changement, une organisation auto-adaptable, à la mesure du déblocage intra et inter-organisationnel à effectuer, tant aux niveaux régional que provincial. Cette organisation auto-adaptable permet en partie d'élaborer, collectivement et pas à pas, au fur et à mesure des actions, de nouvelles règles de perfectionnement, qui demeurent encore d'exception, mais qui peuvent progressivement faire loi.

Au plan du modèle de formation continue qui s'ébauche, la construction théorique a mis en relief la nécessité et la fonctionnalité de trois systèmes de tension, l'un concernant les objectifs, les deux autres, les moyens. Le premier système de tension résulte de la nécessité d'une interaction entre des objectifs différenciateurs précis et un objectif intégrateur global. Cette interaction seule permet de pénétrer et d'articuler les nombreux éléments, pas tous pertinents, et de l'environnement pratique et de l'environnement théorique du projet. Le second système de tension s'établit entre ce qui a été appelé une formation continue liée au poste et au titre. Une liaison exclusive à l'évolution du poste de travail est une solution de facilité qui avantage surtout à long terme les employeurs. Une appropriation plus grande par les professeurs, et de leur condition de travail et de leur

condition de formation, c'est-à-dire en fait de leur profession, exige de s'attaquer de front à la création institutionnelle des modalités d'une formation continue qui puisse articuler tant les ressources du milieu collégial que celles de l'université. Cette création institutionnelle, qui est contre-institutionnelle, car elle doit lutter contre des extensions indues de modalités déjà existantes pour la formation initiale, peut s'appuyer sur un second moyen de formation/action qui sous-tend aussi la dynamique de PERFORMA. Ce second moyen, tendu entre les pôles purs d'une formation centrée exclusivement sur l'apprentissage et d'une action directe visant les conditions de travail et de formation, se rapproche de ce qui a été appelé l'intervention socio-pédagogique. Développer ce moyen, malgré le système de tension qu'il crée, est pour nous, une autre composante de la construction, non seulement pratique de PERFORMA, mais aussi théorique, comme nouveau modèle appliqué de formation continue.

Il est évident que les éléments de cette construction théorique demande à être étayés. Les autres travaux effectués sur PERFORMA fournissent déjà des matériaux en ce sens. Mais là aussi, il faut le dire, le travail commence. Au moins avons-nous, espérons-le, des points d'ancrage signifiants et dans la dynamique de PERFORMA et dans quelques avancées théoriques, points d'ancrage qui devraient permettre un étayage réciproque.

Performa: ses objectifs et son organisation

Robert Sévigny

Université de Sherbrooke

Performa: ses objectifs et son organisation

Robert Sévigny

Juin 1976
Université de Sherbrooke

TABLE DES MATIERES

		Pages
1.	INTRODUCTION	1
	1.1 Naissance de PERFORMA	2
	1.2 L'objectif du présent rapport	5
	1.3 Le cadre d'analyse	6
	1.4 La méthode utilisée	8
2.	LES OBJECTIFS DE PERFORMA	9
	2.1 Développement des connaissances et des habiletés des professeurs de cégeps dans le secteur de la pédagogie	12
	2.1.1 Le développement au pôle cégep	12
	2.1.2 Le développement des connaissances et des habiletés au pôle universitaire	13
	2.2 Développement sous le mode de "formation continue"..., par opposition au mode de formation traditionnelle	15
	2.2.1 L'intention générale	16
	2.2.2 Typologie d'activités de perfectionnement	17
	2.2.3 Deux problèmes d'interprétation	19
	2.2.4 Le double statut de la pédagogie	21
	2.2.5 Jugement d'ensemble	22
	2.3 Le développement de la pédagogie est en vue de modifier et d'améliorer la pratique pédagogique dans chaque cégep participant à PERFORMA	23
	2.3.1 L'intention générale	23
	2.3.2 Formes concrètes de cet objectif	24
	2.3.3 Jugement d'ensemble	29

Pages

2.4 Conclusion..... 30

2.4.1 Deux modèles de référence: la formation et l'intervention..... 30

2.4.2 Initiative et contrôle des objectifs pédagogiques..... 36

3. DEVELOPPEMENT D'UNE STRUCTURE BIPARTITE OU INTER-ORGANISATIONNELLE..... 38

3.1 L'organisation au pôle universitaire..... 41

3.1.1 L'organisation générale de l'Université... 41

3.1.2 L'organisation de PERFORMA..... 43

3.1.3 Trois composantes de l'organisation: la Direction, le comité du programme, le groupe de recherche-action..... 47

3.1.4 Correspondance entre l'organisation de PERFORMA et celle de l'Université..... 51

3.2 Le pôle cégep de l'organisation..... 55

3.2.1 La direction du cégep..... 55

3.2.2 Les répondants locaux..... 59

3.2.3 Les professeurs de cégep 64

3.2.3.1 Motivation et impact du perfectionnement..... 64

3.2.3.2 Les professeurs syndiqués..... 65

3.2.3.3 La relation professeur-répondant local..... 66

3.3 L'interaction entre l'Université et les cégeps... 68

3.3.1 La direction de PERFORMA et le répondant local..... 68

3.3.2 Le comité du programme..... 68

3.3.3 Le protocole d'entente..... 68

Pages

3.3.3.1 Engagements de la part de l'Université..... 69

3.3.3.2 Engagements de la part de la direction du cégep..... 70

3.3.4 Organisation informelle..... 71

3.4 Trois facteurs exogènes à PERFORMA..... 72

3.4.1 Le Ministère de l'éducation du Québec (MEQ)..... 72

3.4.2 Les syndicats de professeurs..... 73

3.4.3 Les étudiants..... 73

4. SYNTHESE ET CONCLUSION..... 74

4.1 Synthèse 1. Implantation de PERFORMA dans les quatre collèges..... 75

4.2 Synthèse 2. Points de tension dans le système PERFORMA..... 78

4.3 Conclusion: PERFORMA, un projet de changement social..... 81

Note..... 83

BIBLIOGRAPHIE..... 84

ANNEXE..... 86

1

INTRODUCTION

1.1 NAISSANCE DE PERFORMA

Avant de formuler les objectifs de PERFORMA, il n'est pas inutile de rappeler comment ce projet a pris naissance. Dans un premier moment, il y eut la décision dans un certain nombre de cégeps de fournir aux professeurs une aide qui permettrait à ces derniers de se perfectionner dans leur tâche pédagogique. Alors que les professeurs embauchés par le cégep devaient obligatoirement avoir obtenu un diplôme dans leur discipline, il n'en était pas nécessairement de même pour la pédagogie. Même pour les professeurs qui avaient reçu une telle formation de base, le problème pédagogique se posait quand même: le cégep était lui-même une institution nouvelle ne possédant pas ses propres traditions dans le secteur de la pédagogie; arrivent au cégep un grand nombre d'étudiants dont on connaît peu les traits caractéristiques et les besoins; les professeurs eux-mêmes sont souvent relativement jeunes et nouveaux dans la profession et, par surcroît, on leur demande d'enseigner dans un contexte fort différent de celui dans lequel ils ont été étudiants eux-mêmes. Les directions de cégeps, percevant cette situation, décidèrent d'investir des ressources dans le développement pédagogique de leurs professeurs. Les personnes à qui furent confiées ces tâches de développement relevaient toutes de la Direction des Services pédagogiques. Leurs titres varient: parfois il s'agit d'un coordonnateur à la recherche et à l'expérimentation (C.R.E.) à qui on demande expressément d'intégrer ce perfectionnement à sa tâche, parfois le titre est celui d'aide pédagogique aux professeurs (A.P.P.), parfois le titre est celui de consultant pédagogique (C.P.). Dans tous les cas, des activités de perfectionnement sont mises sur pied et offertes aux professeurs: cours, ateliers, séminaires, consultation individuelle ou collective, etc.

Assez rapidement les responsables de ces activités se rendent compte du poids très lourd que représente cette fonction de perfectionnement pédagogique: on cherche des appuis à l'extérieur de son propre collège. Une première forme d'appui se retrouve dans les échan-

ges inter-collégiaux: de part et d'autre, on s'informe de ce qui se fait ailleurs, des formules utilisées, des problèmes concrets qui se posent, etc. On se tourne aussi du côté des universités dans l'espoir d'y trouver des ressources humaines et techniques. Les responsables du perfectionnement partagent aussi l'idée qu'il n'y a aucune raison pour que ces activités de perfectionnement mises sur pied au collège ne permettent pas aux professeurs qui y participent, de voir sanctionnés leurs travaux par un diplôme ou un certificat universitaire: à la condition de satisfaire évidemment aux exigences universitaires, une telle reconnaissance des activités de perfectionnement devait être possible.

Une des formes particulières de communication inter-collégiale que nous venons de mentionner fut la mise sur pied d'un comité ad hoc pour étudier le problème du perfectionnement. Ce comité produisit un rapport proposant et définissant déjà une orientation générale: celle de la formation continue.[1] Les quatre premiers cégeps à participer à PERFORMA étaient représentés dans ce comité, et le directeur de PERFORMA en faisait également partie. Ce dernier travaillait déjà depuis un an à élaborer un projet de perfectionnement pour les professeurs de niveau collégial.

Très tôt le projet d'un certificat en pédagogie en enseignement collégial (C.P.E.C.) fut marqué de certaines orientations majeures, qui seront discutées, précisées et nuancées au cours de la période d'exploration de PERFORMA, mais qui ne seront jamais complètement abandonnées:

a) la formulation des problèmes et des besoins est laissée à l'initiative des cégeps;

---

1. Ce comité avait été créé par l'exécutif du Comité permanent des directeurs généraux des cégeps et a tenu sa première réunion le 18 octobre 1972.

b) chaque cégep étant autonome, il n'est pas exclu que les objectifs concrets et les stratégies adoptés soient plus ou moins différents d'un collège à l'autre;

c) le perfectionnement pédagogique des professeurs devra être de qualité universitaire et à cette fin on utilisera les ressources de l'Université;

d) ce perfectionnement ne sera pas toutefois défini en termes d'une pédagogie traditionnelle, mais plutôt à partir des problèmes, des besoins, des objectifs issus de la pratique d'enseignement à l'intérieur des collèges; le perfectionnement se distingue ainsi d'une formation de base correspondant aux programmes réguliers des universités. Même si les professeurs ne détiennent pas déjà un diplôme en pédagogie, ils pratiquent déjà la pédagogie et, par cette pratique, ont déjà acquis une expérience qu'il s'agit de développer;

e) comme dans tout cours universitaire, les professeurs-étudiants devront s'inscrire à un programme; cependant les professeurs ne seront pas les seuls interlocuteurs de l'université, puisque chaque cégep est lui-même partie prenante et vise des objectifs institutionnels à travers les activités de perfectionnement de ses professeurs;

f) enfin, le modèle organisationnel qui permettra de poursuivre ces objectifs doit tenir compte des ressources, des objectifs et des exigences de chacune des institutions en cause, l'Université d'une part et chacun des cégeps d'autre part. Il s'agit, de fait, d'un modèle inter-organisationnel axé sur la coopération et la négociation entre deux organismes indépendants.

Au point de départ de PERFORMA, ces grandes orientations sont déjà esquissées. Au moment de décrire et d'analyser le développement de PERFORMA, il serait faux de faire comme si tout avait été clairement défini au point de départ et comme si il y avait eu homogénéité complè-

te entre tous les principaux acteurs en jeu. Il serait tout aussi faux cependant de faire comme si ces orientations générales n'avaient jamais été formulées et comme si la mise sur pied du projet PERFORMA était analogue à la fondation d'un Nième département universitaire. L'analyse la plus intéressante - et la plus utile - consiste plutôt à suivre le cheminement de ces grandes orientations, à voir comment elles ont évolué et comment elles ont été opérationalisées, à repérer quels problèmes nouveaux - ou imprévus - ont surgi en cours de route et à identifier les solutions apportées ou envisagées pour ces problèmes.

1.2 L'OBJECTIF DU PRESENT RAPPORT

L'objectif de ce rapport est de rendre compte à la fois des objectifs de PERFORMA et de son modèle organisationnel assez particulier. Entre le moment des premières ébauches du projet PERFORMA et celui d'un bilan de l'expérience PERFORMA, les objectifs ont été clarifiés - ce qui ne signifie pas "simplifiés" - et ont subi l'épreuve de la pratique. Il en est de même pour l'organisation de PERFORMA dont la structure et le fonctionnement ont inévitablement évolué durant cette période d'exploration. Sans faire de ce texte une histoire de PERFORMA, l'analyse présentée ici voudrait rendre compte de la dynamique des objectifs et de l'organisation de PERFORMA.

Le champ de l'analyse présentée ici est limité, ou circonscrit, par celui des autres contributions à ces analyses. D'un côté, le lecteur trouvera ailleurs une analyse des activités formelles de perfectionnement: cette recherche empirique s'appuie sur une cueillette de données considérables. D'un autre côté, le lecteur trouvera ailleurs aussi une analyse qui situe PERFORMA dans le contexte socio-politique québécois et contemporain. Les analyses présentées ici se situent dans ce "corridor" d'action ou d'analyse.

1.3 LE CADRE D'ANALYSE

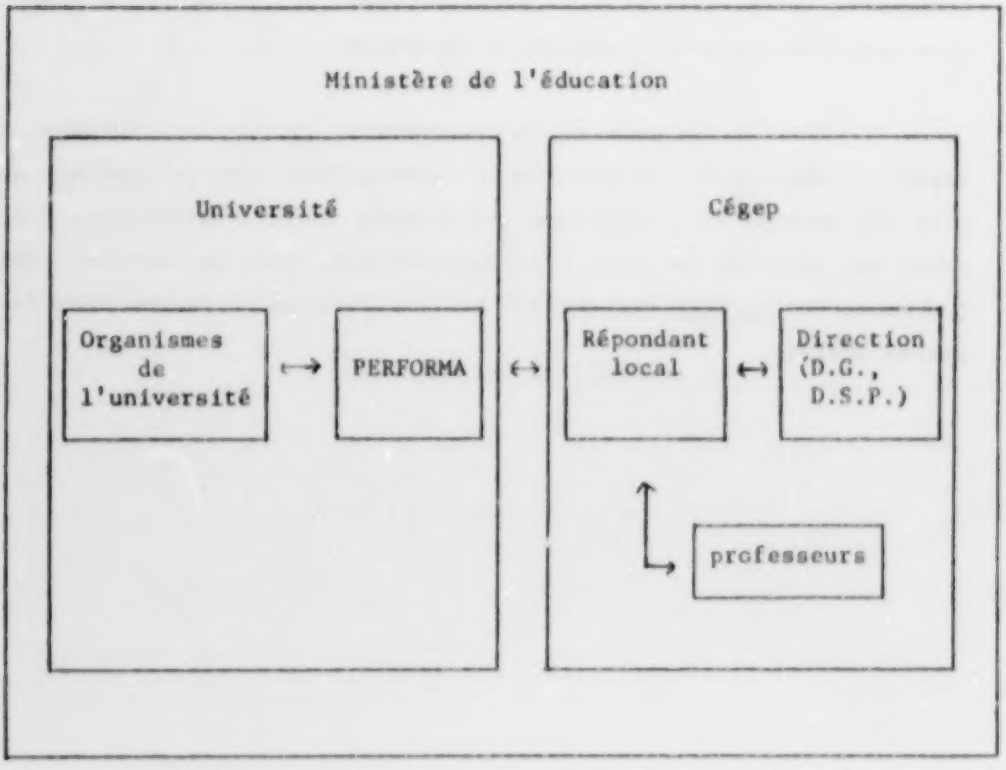
Le cadre d'analyse utilisé ici suppose la distinction classique entre les objectifs et l'organisation de PERFORMA. Il ne s'agit pas, cependant, de considérer l'organisation comme un simple moyen pour atteindre une fin: nous considérons plutôt que l'organisation de PERFORMA exprime tout autant ses objectifs - mais à un autre niveau - que le font les textes définissant explicitement les objectifs de PERFORMA.

Dans notre perspective, les objectifs d'un organisme ne sont pas fixés et figés une fois pour toute dès le point de départ; au contraire, ces objectifs évoluent tout au long de l'expérience, aussi bien au niveau de leur formulation formelle qu'au niveau de la pratique organisationnelle. Partant de cette notion d'objectif, nous tenterons une analyse "processuelle" des objectifs de PERFORMA. Notre façon de présenter les objectifs de PERFORMA permettra d'indiquer comment ces objectifs ont évolué - ou se sont précisés - au cours des premières années de la période d'exploration.

Après avoir distingué trois types d'objectifs pédagogiques, nous tenterons de les situer par rapport à deux modèles idéaux (au sens weberien du terme), celui de la formation traditionnelle et celui de l'intervention.

Déjà cette analyse des objectifs pourra difficilement s'effectuer sans faire référence aux principaux acteurs de PERFORMA, mais c'est par l'analyse de l'organisation de PERFORMA que nous pourrons les situer mieux les uns par rapport aux autres. Le cadre d'analyse est celui d'un système d'acteurs en communication et en exercice de pouvoir. Chacun des acteurs est ainsi défini par la place qu'il occupe dans le système et par les autres acteurs avec qui il entre en communication. Ce type d'analyse se prête souvent à une analyse par couple d'acteurs. Ainsi nous analyserons le "pôle" universitaire et le "pôle" collégial

de PERFORMA et ensuite les points de jonction entre les deux. A l'intérieur du pôle universitaire nous analyserons la place de PERFORMA par rapport aux principaux organismes déjà en place. A l'intérieur du cégep, nous analyserons séparément le rôle du responsable de PERFORMA (le "répondant local"), celui de la Direction et celui des professeurs et, ensuite, nous étudierons les points de jonction entre ces acteurs.



1.4 METHODE UTILISEE

A titre de conseiller en intervention psycho-sociologique, l'auteur de ce rapport a eu l'occasion de rencontrer fréquemment les principaux acteurs de PERFORMA et d'avoir accès aux principaux documents écrits. Le rapport qui suit constitue, en somme, une mise en place systématique des informations qu'il a recueillies au cours de ces travaux de consultation.[2] La méthodologie se rapproche donc de l'observation-participante et prend quelquefois l'allure d'un essai plus que d'un rapport de recherche empirique.

Dans le contexte d'une intervention psycho-sociologique, un rapport comme celui-ci constitue un élément important de feedback auprès des membres de l'organisme qui demande cette consultation. Le texte qui suit est le fruit - et dans certains cas, la reprise - des processus de feedback qui ont été mis en place au-cours des deux dernières années.

---

2. N'ayant pas eu l'occasion d'intervenir au moment de l'implantation de PERFORMA au Collège John Abbott, l'auteur de ce rapport n'a pu inclure ce collège dans son analyse. Une telle analyse aurait pu mal décrire l'expérience de ce collège à cause de données incomplètes.

2

LES OBJECTIFS DE PERFORMA

La formulation des objectifs de PERFORMA que nous présentons ici exprime une situation d'ensemble. A partir de cette formulation d'ensemble, nous pourrons mieux définir la position prise par les principaux acteurs en jeu (l'Université et les cégeps) et nous pourrons décrire la dynamique du système PERFORMA. D'un autre côté, nous n'allons pas établir une distinction stricte entre objectifs et moyens: même si cette distinction apparaît facile à première vue, elle masque autant qu'elle révèle la réalité, car ce qui est considéré comme un objectif à un moment peut ne devenir qu'un moyen si on envisage un autre objectif plus global. Il peut arriver aussi que ce qui pour l'Université n'est qu'un moyen soit envisagé comme un objectif par les cégeps. Mieux vaut, pour tout de suite tout au moins, présenter l'ensemble des objectifs qui se dégagent de l'analyse et caractériser l'image d'ensemble, le tout qui s'en dégage et qui donne un sens à chaque élément (à chaque objectif). Une dernière précision: l'analyse des objectifs de PERFORMA tient compte exclusivement du projet initial qui, lui, se limitait au perfectionnement dans la pédagogie. Nous laissons de côté, pour le moment, le problème du perfectionnement dans la discipline des professeurs des secteurs professionnels. Il s'agit là d'un projet auquel la direction de PERFORMA s'intéresse, mais qui déborde le cadre de cette première phase d'exploration de PERFORMA.

Voici donc comment on peut définir les objectifs de PERFORMA en quelques mots. Nous reviendrons sur chacun de ces points par la suite.

A- Développement dans le secteur de la pédagogie

a) Développement des connaissances et des habiletés des professeurs de cégeps dans ce secteur

b) Développement, sous le mode de formation continue et sur mesure, du perfectionnement et de l'apprentissage en cours

d'emploi ("in-service training"), par opposition au mode de formation traditionnelle.

c) Ce développement vise à modifier et améliorer la pratique pédagogique dans chacun des cégeps participant à PERFORMA.

B- Développement d'une nouvelle structure

Instaurer ce développement pédagogique par une structure bipartite ou inter-organisationnelle qui inclut à la fois l'Université et le cégep ou, plus exactement, l'Université et chacun des cégeps participants. Par opposition à la structure universitaire traditionnelle, ce projet vise une structure dont le cégep est lui-même un des éléments. Dans ce style de structure, les deux "partenaires", l'Université et le cégep, interviennent aux divers "niveaux" de fonctionnement de cette structure.

C- Objectif de changement social

Un objectif plus général et plus global sous-tend les deux objectifs précédents (A et B): celui d'inscrire le projet PERFORMA dans le courant de changement social qui caractérise, à la fin de la décennie 60, le Québec, et plus particulièrement le système d'éducation.[3]

---

3. L'analyse qui suit n'accorde pas à ce troisième objectif une place qui soit relative à son importance. L'étude systématique de cet objectif nous aurait amené à déborder le cadre limité de notre travail. Nous y avons tout de même fait référence à la section 4.3.

2.1 DEVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES ET DES HABILETES DES PROFESSEURS DE CEGEP DANS LE SECTEUR DE LA PEDAGOGIE

Cet objectif est le plus facile à cerner puisqu'il correspond le mieux à l'objectif traditionnel de toute institution d'enseignement. Dans cette perspective, le "client" ou l'utilisateur est clairement identifié comme l'individu qui s'inscrit à telle institution et à l'intérieur de tel programme. Ce programme lui-même exprime et inclut le champ d'une discipline donnée, ici le champ de la pédagogie.[4]

2.1.1 LE DEVELOPPEMENT AU POLE CEGEP

Le champ de la pédagogie n'a pas été défini d'avance dans le programme PERFORMA. Dans un premier temps tout au moins, ce champ s'est défini à partir des problèmes qui ont été posés par les professeurs eux-mêmes ou par les responsables du perfectionnement dans chaque cégep. Quatre grands secteurs de la pédagogie se sont tout de même développés peu à peu: la technologie de l'enseignement (techniques particulières d'enseignement, formulation d'objectifs et de plans de cours, etc.), l'audio-visuel (qui pourrait être considéré dans le secteur précédent mais dont l'importance a pris une grande place)[5],

---

4. Précisons que dans ce texte, nous incluons dans ce champ "pédagogique" tous les processus qui, directement ou indirectement, permettent, chez un étudiant, l'acquisition des connaissances et des habiletés dans une discipline donnée, la biologie, l'histoire, etc. Cette définition compréhensive oppose la pédagogie à un seul autre champ: celui du contenu de telle ou telle discipline.

5. L'audio-visuel remplit, de fait une double fonction: il est considéré comme une technique que les professeurs pourront ensuite utiliser parmi d'autres, il est ensuite utilisé comme formule pédagogique auprès des professeurs eux-mêmes qui s'en servent pour obtenir du feedback sur leurs propres comportements.

les relations humaines (dynamique des groupes restreints, relations interpersonnelles, croissance personnelle, etc.) et, enfin, les facteurs reliés au milieu d'éducation (milieu socio-économique des étudiants, l'évolution de l'éducation au Québec, etc.). Au cours de cette période d'exploration, la plupart des activités de perfectionnement ont été prises en charge directement par les responsables de chaque collège et ceci a amené chaque collège à développer d'abord des activités plus directement reliées au champ de compétence de chacun. Il demeure cependant que partout on tend à couvrir ces quatre grands secteurs. Dans l'ensemble on peut conclure que dans chaque cégep, ces responsables ont développé des activités qui se situent résolument à l'intérieur des frontières assez classiques de la pédagogie et qu'aucun de ces contenus ne risquait de s'opposer aux définitions universitaires de ce qu'est la pédagogie. De fait, le contenu de ces ateliers, si on se situe à un niveau assez général, constitue probablement ce pourquoi le programme de PERFORMA ressemble le plus à tout programme régulier de formation en pédagogie.

2.1.2 LE DEVELOPPEMENT DES CONNAISSANCES ET DES HABILETES AU POLE UNIVERSITAIRE

Conclure que le développement des connaissances et des habiletés ne constitue pas le trait spécifique du projet PERFORMA n'enlève en rien l'intérêt et l'importance de ce premier objectif. De fait, il est inhérent au projet PERFORMA que l'Université se porte garante de la façon dont cet objectif est rempli et que l'Université se donne les moyens d'évaluer le "rendement" de PERFORMA à cet égard.

Comme pour tout programme d'enseignement qui s'adresse à une clientèle clairement identifiée, il est important de rendre compte des activités d'enseignement et de leur impact sur cette clientèle.

a) Ces activités peuvent être décrites, classifiées, analysées par rapport à leur contenu;

b) On peut aussi caractériser les participants à ces activités selon un certain nombre de critères comme l'âge, le degré de scolarité, le type de discipline, le profil de carrière, etc.

c) En se plaçant du point de vue des professeurs ayant participé à ces activités on peut également mesurer la pertinence et l'intérêt de celles-ci, puis la satisfaction retirée et l'impact perçu sur leur propre enseignement par les professeurs, etc.

d) On peut également mesurer les motivations des professeurs à l'égard de ces activités;

e) Enfin on peut mesurer leur degré de participation à ces activités;

le lecteur trouvera ailleurs[6] des données pertinentes à ce genre de questions.

Si on se fie, non pas sur des données quantitatives recueillies chez les professeurs, mais sur les témoignages des responsables du perfectionnement dans les cégeps (témoignages recueillis au cours des nombreuses réunions de PERFORMA), voici ce qui se dégage:

a) Ces responsables ont le sentiment que la valeur, la pertinence et l'intérêt des activités mises sur pied par eux se comparent avantageusement aux cours réguliers offerts dans les universités;

---

6. Voir le rapport des chercheurs de l'INRS.

2.2.1 L'INTENTION GENERALE

L'intention générale était donc claire: tenir compte du fait que les professeurs avaient déjà une pratique de base. En premier lieu, le projet PERFORMA cherche à exprimer et à concrétiser la notion de perfectionnement. Perfectionnement s'oppose ici en quelque sorte à formation. Le perfectionnement, non seulement tient compte du fait que les professeurs font de l'enseignement tout en se perfectionnant, mais en plus mise directement sur ce fait. Dans le contexte de PERFORMA tout au moins, le perfectionnement est un processus qui se fait à l'intérieur du collège ("in-service training") de façon continue et le mieux possible intégrée à la vie quotidienne de l'enseignant. Ce perfectionnement amène le professeur lui-même à explorer ses "problèmes", à définir ses besoins ou ses attentes, à prendre contact avec d'autres professeurs qui partagent ses préoccupations, à participer à des activités de perfectionnement qui répondent à ses besoins ou à ses attentes. Cette "philosophie" du perfectionnement se distingue donc bien de celle qui mise sur une formation considérée comme acquise une fois pour toute et dont le contenu et la forme sont définis de façon générale et sans référence aux situations particulières.

Que dans tel collège, par exemple, un groupe de professeurs mette sur pied un atelier visant à comprendre ce qu'est l'étudiant de collège en 1975, en apparence le contenu d'un tel atelier est semblable à celui d'un cours ou d'un séminaire faisant partie du programme régulier d'un organisme chargé de la formation des professeurs. Mais pouvoir décider d'un tel atelier à l'intérieur même du collège, pouvoir faire référence à "leur" expérience quotidienne, etc. donne déjà une signification particulière à leur apprentissage. Cette forme d'apprentissage "sur mesure", tout en étant très variée d'un collège à l'autre, respecte les critères généraux de l'Université de Sherbrooke et du Ministère de l'éducation du Québec.

b) Ils sont tous d'accord pour rappeler que le projet PERFORMA ne peut être évalué uniquement par rapport à ce premier objectif pédagogique et qu'il faut tenir compte aussi des deux autres objectifs mentionnés plus bas;

c) Ils sont en général d'accord aussi pour ne pas considérer que toutes les questions ont déjà reçu leurs réponses. Au contraire bien des questions se posent encore: y a-t-il des "trous" dans l'éventail des activités poursuivies? Y a-t-il une séquence d'activités qui soit plus utile que d'autres? Est-on certain de bien comprendre les motivations des professeurs participant à PERFORMA? etc. L'important, à ce sujet, est que certains mécanismes de travail aient été mis en place pour continuer à débattre ces problèmes et pour s'acheminer vers des décisions à ce sujet.[7]

2.2 DEVELOPPEMENT SOUS LE MODE DE "FORMATION CONTINUE", PAR OPPOSITION AU MODE DE FORMATION TRADITIONNELLE

Une idée centrale de la demande initiale des collèges a toujours été que le développement pédagogique des professeurs des divers collèges ne devait pas prendre la forme d'un cours traditionnel en pédagogie. Les quatre collèges qui participent à PERFORMA sont d'ailleurs situés dans des milieux où des cours réguliers de pédagogie sont assez facilement accessibles: on a là un indice du fait que, dès le point de départ, les responsables du développement cherchaient à établir des liens avec une université qui accepterait formellement de s'éloigner des modèles usuels.

---

7. Nous renvoyons ici le lecteur à l'analyse de la dimension organisationnelle de PERFORMA (section 3).

Il y eut, pendant les dix-huit premiers mois de l'existence de PERFORMA, production de toute une série de textes dont la fonction principale était de développer cette idée centrale. Plusieurs notions servirent de cadre à cette exploration de la "philosophie" de PERFORMA: formation continue, sur mesure, perfectionnement, "in-service training", etc. Ce sont là des notions dont l'intention générale est assez évidente mais dont l'opérationalisation est complexe. Chaque collège, tenant compte du genre de perfectionnement qui s'y faisait avant l'établissement de PERFORMA et tenant compte aussi de l'orientation qu'il souhaite développer dans le futur, en arrivait à une opérationalisation qui n'était pas identique à celle des autres collèges. A travers les procès-verbaux et de nombreux produits en cours de route, on peut suivre l'évolution de la pédagogie qui caractérise PERFORMA.

Si la "philosophie" de PERFORMA a été formulée à travers toute une série de discussions entre les responsables du perfectionnement et à travers toute une série de textes, c'est à travers la pratique elle-même que s'est développée toute une gamme d'activités de perfectionnement.

2.2.2 TYPOLOGIE D'ACTIVITES DE PERFECTIONNEMENT

On peut situer chacune de ces activités sur un continuum allant de l'exposé traditionnel à des activités qui se rapprochent de très près de la tâche elle-même d'enseignement. Pour certains types de thèmes comme l'histoire de l'éducation au Québec, le perfectionnement peut se faire à partir d'un exposé assez traditionnel. Par ailleurs, il peut aussi y avoir des activités de travaux pratiques qui se rapprochent aussi de ce qui se pratique dans les cours réguliers de l'Université. Déjà si ces travaux pratiques se réfèrent à la situation de l'enseignement lui-même, nous nous éloignons du modèle traditionnel. Dans des activités de relations humaines le fait de se retrouver entre professeurs d'une même institution détermine et

colore le contenu et la dynamique du groupe: l'apprentissage que les professeurs y font est en général plus lié à leur situation d'enseignement qu'il ne le serait dans une expérience où on se retrouve dans un groupe d'"étrangers". Ceci s'applique aussi à la formule du séminaire. Dans des activités de supervision, le lien entre la tâche elle-même de l'enseignant et l'activité de perfectionnement est encore plus étroit: quand, par exemple, le responsable du perfectionnement utilise le vidéo-feedback pour explorer et analyser le comportement d'un professeur dans sa propre classe, on peut presque dire que l'activité de perfectionnement est directement mise au service de son enseignement. Il en est de même des activités de consultation: quand un professeur (ou un groupe de professeurs) consulte un responsable du perfectionnement parce qu'il (ou elle) a décidé de réviser son plan de cours, ses objectifs et sa méthodologie, on peut même dire que la priorité est donnée à la tâche même d'enseignement.

Ce sont là des types d'activités qui ont été développées et pratiquées dans les collèges depuis le début de PERFORMA. C'est à travers cette pratique que l'on a partout tenté de concrétiser les objectifs et la "philosophie" de PERFORMA. C'est aussi à travers cette pratique que se sont révélés certains problèmes dans l'interprétation de ces objectifs et de cette philosophie. Nous utilisons ici le terme "problème" pour indiquer une situation qui nécessite une prise de décision. Si, par exemple, la pratique de PERFORMA révèle qu'un de ses objectifs peut être interprété de deux façons différentes, l'organisme qu'est PERFORMA doit décider soit de choisir l'une des interprétations, soit d'accepter les deux à la fois. Voici deux de ces problèmes.

Le premier se pose ainsi: où s'arrête le perfectionnement et où commence la tâche d'enseignement? Dans le contexte de PERFORMA, le professeur reçoit des crédits universitaires pour une activité de perfectionnement: va-t-on lui créditer des activités pour lesquelles il reçoit un salaire par ailleurs? Si après avoir fait un atelier sur

la planification de l'enseignement, par exemple, le professeur consacre un nombre x d'heures à réviser son propre cours pour appliquer le contenu de cet atelier à son propre enseignement, à quelle condition va-t-on lui créditer ce travail? Une première réponse suppose qu'il ne s'agit plus là d'"acquisition de connaissances et d'habiletés" et que PERFORMA n'a pas à créditer une telle activité. Par ailleurs, si dans un cours régulier universitaire de pédagogie on demande aux étudiants de faire comme si ils avaient un cours à planifier et, sous forme d'essai, de formuler un plan de cours, une telle activité serait sans doute acceptable d'un point de vue "académique". Pourquoi alors ne pas accepter qu'un professeur fasse un travail analogue à partir de sa situation réelle? Ne se rapproche-t-on pas là de la situation idéale (au sens minuscule weberien du terme) de la formation continue ou du perfectionnement par opposition à la formation traditionnelle?

2.2.3 DEUX PROBLEMES D'INTERPRETATION

Il est intéressant de noter que le problème ne se pose pas dans les organismes qui définissent le perfectionnement comme faisant partie de la tâche (comme c'est très souvent le cas dans l'industrie). Dans ces organismes, par contre, il est plus rare que le perfectionnement soit l'objet d'une reconnaissance formelle par une institution d'enseignement. Ce perfectionnement ad hoc n'est pas ainsi sanctionné par un diplôme ayant une valeur universelle. Dans les cégeps, le perfectionnement ne fait pas formellement partie de la tâche et devient donc une activité ayant son propre système de "rémunération", qui est ici un certificat universitaire. Quand, à PERFORMA, on se demande "où s'arrête le perfectionnement et où commence la tâche?" il ne s'agit donc pas d'une simple question d'ordre technique, mais d'une question qui est liée à la fois à la conception qu'on se fait de la pédagogie et à la fois au statut du perfectionnement par rapport à la tâche d'enseignement.

L'autre problème auquel nous avons fait allusion plus haut vient également d'une double interprétation possible d'une des notions par lesquelles PERFORMA s'est défini: celle du "in-service training". Dans une première interprétation, on traduit le "in-service" par l'expression sur place et on met l'accent sur l'idée que le perfectionnement doit être directement intégré à la pratique de l'enseignement et doit donc s'éloigner des activités qui se rapprocheraient trop des activités typiques de la formation traditionnelle ou des cours universitaires réguliers. Une autre interprétation possible est que ce type de perfectionnement implique avant tout que celui qui se perfectionne le fasse en même temps qu'il exerce sa tâche: dans ce cas-ci, on traduit le "in-service" par l'expression en cours d'emploi. Si on se rapproche de cette interprétation, les activités de perfectionnement peuvent se rapprocher des activités traditionnelles des cours de pédagogie, car on se dit que le professeur se chargera lui-même du transfert de son apprentissage à sa situation d'enseignement. Selon cette interprétation, on peut aussi accepter plus facilement l'idée de reconnaître des équivalences (en termes de crédits universitaires en particulier) pour des activités faites par le professeur-étudiant à l'extérieur du programme de PERFORMA. Ce second problème pose donc lui aussi la nécessité de décider quelles sont les activités de perfectionnement qui sont acceptables ou valables dans le cadre des objectifs de PERFORMA, ou, pour utiliser le "jargon" PERFORMA: quelles activités sont "performables"?

Au cours de la phase d'exploration qui se termine, des décisions de cet ordre ont dû évidemment être prises. Elles l'ont été à travers la politique quotidienne ou, plus exactement, à l'occasion de la mise sur pied de chacune des activités de perfectionnement. Ces décisions forment maintenant un ensemble de cas suffisants pour que PERFORMA puisse définir, de façon plus complète et plus concrète, ce que signifie offrir un perfectionnement sous le mode de la formation continue, du perfectionnement du "in-service training", etc. Au moment de la publication de ce rapport, il est bien possible que ce tra-

vail ait été effectué car un groupe y travaille actuellement.[8] D'un autre côté, il serait bien étonnant que ce genre de problème puisse être "réglé" une fois pour toutes par des normes bureaucratiques pour autant que la situation de l'enseignement collégial évoluera, que les professeurs affronteront de nouveaux défis, ou que de nouvelles catégories de professeurs participeront à PERFORMA, etc., les activités de perfectionnement évolueront inévitablement et oscilleront toujours entre un pôle se rapprochant de la formation traditionnelle et un autre pôle se rapprochant de la pratique même de l'enseignement.

2.2.4 LE DOUBLE STATUT DE LA PEDAGOGIE

Une dernière remarque s'impose ici par rapport au statut de la pédagogie adoptée par PERFORMA. Le projet PERFORMA impliquait la pédagogie à un double titre. Il vise d'abord à élaborer sa propre pédagogie à l'égard des professeurs du collégial. C'est ici que prennent leur sens les divers textes produits sur la formation continue, l'"in-service training", le perfectionnement, etc. D'un autre côté, comme il s'agit d'un certificat en pédagogie, le contenu de cette pédagogie est la pédagogie elle-même. On peut supposer que le meilleur contenu pédagogique que l'on puisse proposer ou transmettre aux professeurs inscrits à PERFORMA se reflète dans l'approche pédagogique que l'on utilise à leur égard. En ce sens, PERFORMA propose aux professeurs, implicitement tout au moins, d'adopter une approche pédagogique qui s'inspire de la formule PERFORMA elle-même. Même si l'adéquation entre contenu et pédagogie ne pourra jamais être parfaite, il demeure que l'approche pédagogique utilisée par PERFORMA dépasse le statut du simple moyen par rapport à un objectif qui serait le perfectionnement en pédagogie: cette approche pédagogique est l'expression même de son objectif.

---

8. Ce groupe est formé du Directeur de PERFORMA et de quelques responsables des cégeps.

2.2.5 JUGEMENT D'ENSEMBLE

Dans l'ensemble, les personnes immédiatement responsables de réaliser cette pédagogie dans les cégeps (les "répondants locaux") ont le sentiment d'avoir réussi à présenter à leurs professeurs un éventail d'activités qui expriment bien l'objectif de PERFORMA.[9] Les différences ou les écarts d'un cégep à l'autre s'expliquent aisément, soit par le type de perfectionnement qui s'y faisait avant PERFORMA, soit par des stratégies d'implantation différentes, soit par des interprétations divergentes (mais rarement irréconciliables) de la façon d'opérationaliser le concept d'"in-service training". Un des intérêts de PERFORMA aura été de permettre à ces différences et à ces écarts de s'exprimer ouvertement: les discussions nombreuses qui en ont découlé ont permis peu à peu de clarifier l'objectif de PERFORMA et d'en cerner le contour. Du point de vue d'une évaluation globale de l'expérience de PERFORMA, il est significatif que les responsables du perfectionnement dans les cégeps et le Directeur de PERFORMA aient, d'un commun accord, décidé de s'attaquer aux problèmes des limites de ce qui est "performable", c'est-à-dire, des limites du champ d'action de PERFORMA comme agent de perfectionnement en pédagogie. Il y a un an, le problème n'aurait pas pu être posé aussi clairement. Cette décision de formaliser un peu mieux la pédagogie de PERFORMA, exprime à la fois une lacune ressentie par les responsables de PERFORMA, mais exprime tout autant le sentiment de satisfaction à l'égard de cette première phase d'exploration. En d'autres termes, les responsables du perfectionnement concluent, après ces quelque trois ans d'exploration qu'il y a des problèmes à résoudre, mais qu'ils sont prêts à s'y attaquer.

---

9. Rappelons encore une fois que mes commentaires s'appuient en bonne partie sur des données recueillies informellement au cours de nombreuses réunions auxquelles j'assistais à titre de membre du Groupe de Recherche-Action (G.R.A.). Même s'il ne s'agit pas d'une cueillette systématique de données, - peut-être même à cause de cela - le recours à ces témoignages se justifie dans un compte rendu comme celui-ci.

2.3 LE DEVELOPPEMENT DE LA PEDAGOGIE EST EN VUE DE MODIFIER ET D'AMELIORER LA PRATIQUE PEDAGOGIQUE DANS CHAQUE CEGEP PARTICIPANT A PERFORMA

Déjà l'analyse de l'approche pédagogique proposée par PERFORMA indique comment celle-ci se différencie des objectifs usuels des institutions de formation en pédagogie. Le troisième objectif, énoncé ci-haut, tout en allant dans le même sens, définit une autre composante de l'objectif spécifique de PERFORMA.

2.3.1 L'INTENTION GENERALE

Il faut se rappeler le point de départ: la demande initiale de quelques responsables du perfectionnement qui se tournent du côté de l'université pour lui demander son aide dans la poursuite de cet objectif. Or, qu'est-il, cet objectif? Bien sûr, il est d'assurer des activités de perfectionnement, comme les paragraphes précédents en rendent compte (2.1 et 2.2), mais il est aussi d'assurer que, dans leurs cégeps respectifs, soient mises en oeuvre diverses formes d'action qui modifient et améliorent l'activité pédagogique dans son ensemble. Or ces formes d'action ne se limitent pas exclusivement à perfectionner un nombre déterminé d'individus à l'intérieur du collège, mais visent à développer des stratégies d'action, d'animation ou d'intervention, qui permettront l'utilisation maximale des compétences des professeurs. En d'autres termes, l'objectif global des responsables et celui aussi de leur employeur, la direction du collège, est d'en arriver à créer des situations nouvelles, à susciter des initiatives qui, en dernière analyse, favorisent le développement de la pratique pédagogique. Cette "pratique pédagogique" dans ce contexte, ne se définit pas exclusivement par une dimension individuelle (celle du professeur), mais par une dimension collective et/ou organisationnelle. L'objectif global envisagé sous cet angle, n'est pas que le professeur change, mais que l'organisation (elle-même ou certaines de ses parties) change.

Du point de vue de l'organisation, par exemple, un système de perfectionnement qui permettra aux professeurs d'obtenir un meilleur salaire et/ou d'être plus satisfaits d'eux-mêmes dans leur enseignement, aura des chances de diminuer le roulement de la main-d'oeuvre et d'assurer une plus grande stabilité de l'institution. Un autre objectif organisationnel peut être de développer au maximum le dynamisme d'un certain nombre de départements, de permettre à ces derniers de réviser leurs programmes, etc. Ces exemples ne sont pas fictifs et nous en énumérons d'autres plus loin: ils suffisent à faire comprendre comment cet objectif collectif et organisationnel dépasse les cadres mêmes de ce que recouvrent habituellement des concepts comme ceux de formation continue, "in-service training", etc. Envisagé du point de vue des cégeps (les demandeurs initiaux), le perfectionnement des professeurs est subordonné à cet objectif organisationnel.[10]

2.3.2 FORMES CONCRETES DE CET OBJECTIF

Une analyse du rôle rempli par chacun des responsables locaux avant leur participation à PERFORMA montrerait très bien comment, dans chaque cégep, se développaient déjà les objectifs organisationnels qui déterminèrent les attentes (et les demandes) des cégeps à l'égard de PERFORMA. A Sherbrooke, ce qui s'est appelé l'expérience globale constituait véritablement un projet collectif plus qu'individuel. A Bois-de-Boulogne, les responsables du perfectionnement portaient le titre d'aide pédagogique aux professeurs, et remplissaient essentiellement des rôles de consultation auprès des professeurs qui voulaient modifier leur "rendement" pédagogique et d'animation auprès de l'ensemble des professeurs. Au début de l'existence de ce service, ses responsables

---

10. Précisons, sans trop nous aventurer dans ce qui sera l'objet d'une partie ultérieure de ce texte, que c'est ce troisième objectif pédagogique qui explique en grande partie l'insistance que met PERFORMA sur un modèle inter-organisationnel université-cégep.

étaient d'ailleurs à l'emploi à la fois de la direction du collège et du syndicat des professeurs. L'A.P.P. (l'aide pédagogique aux professeurs) constituait un lieu de rencontre des forces patronales et syndicales, que ce soit sous le mode de la collaboration ou de la confrontation. Ce dernier détail, en lui-même, indique que ce service participait d'un projet d'action collective que la notion habituelle de formation ne réussit pas à cerner. A De Maisonneuve, le responsable considérait - et considère encore - que le perfectionnement en pédagogie n'est "qu'une des roues du carrosse" ou "un des wagons du train" que constitue son objectif organisationnel. Là aussi, le responsable travaillait, dès avant PERFORMA, à réaliser des objectifs organisationnels, soit par la consultation directe, soit par la mise sur pied d'autres services mis à la disposition du corps professionnel.[11]

Si les formes concrètes d'action ou d'intervention varient d'un collège à l'autre (pour les mêmes raisons que nous avons déjà mentionnées: contexte différent, stratégie différente, etc.) l'existence de tels objectifs organisationnels est une constance dans les cégeps participant à PERFORMA. Parvenus à la fin de la période d'exploration, il est possible d'affirmer que ces objectifs demeurent.

La question centrale qui découle de ce troisième objectif: en quoi PERFORMA favorise-t-il sa réalisation? PERFORMA permet-il à chaque cégep de former un noyau dynamique (de professeurs, de responsables du perfectionnement, de personnes-ressources, de cadres, etc.) qui peut déjà ou qui pourra éventuellement être une source de développement organisationnel de la pratique pédagogique?

Une période exploratoire de trois ans ne permet pas facilement de répondre à ce genre de question de façon complète. D'autant moins

---

11. A Ahuntsic, la nomination d'un responsable du perfectionnement n'a pas précédé de très longtemps les démarches visant à instaurer PERFORMA.

que l'expérience de PERFORMA n'a pas véritablement démarré il y a trois ans au niveau de chaque cégep. D'autre part, nous n'avons pas fait d'analyse organisationnelle à l'intérieur de chaque cégep. Des informations recueillies à l'occasion de plusieurs réunions permettent toutefois d'indiquer dans quelle direction s'est développé PERFORMA durant cette période d'exploration.

- On sait d'abord qu'il y a eu de nombreuses réunions (à l'intérieur de PERFORMA) où cette notion d'objectifs collectifs et organisationnels a fait l'objet d'échanges et de discussions. Même si, après coup, il est possible d'affirmer - comme nous l'avons fait ici - que ce type d'objectifs était présent dès les débuts de PERFORMA, il demeure qu'un travail de clarification a été effectué en cours de route.

- Même s'il était difficile d'en faire état de façon complète, il est devenu apparent que la direction de chaque cégep avait des visées d'action et de développement organisationnel à travers sa participation à PERFORMA.

- Presque partout, PERFORMA a aussi été un des points de jonction, à l'intérieur du collège entre les "parties" syndicale et patronale. Parfois, cette fonction de communication entre ces deux éléments du système collégial a pris plusieurs formes. Parfois PERFORMA était l'objet de débats publics ou de prises de positions officielles de part et d'autre; parfois PERFORMA était l'occasion d'une collaboration (forcément réciproque) sur un terrain plus neutre que celui des conditions salariales ou de clauses normatives faisant l'objet de négociations futures ou présentes; parfois, les deux "parties" étaient tout simplement en présence indirectement et symboliquement parce que les responsables du perfectionnement, dans l'organisation de leur service, gardaient constamment à l'esprit ces deux groupes de référence.

- Nous avons mentionné plus haut comment certaines activités de perfectionnement "sur mesure" se rapprochaient de la pratique elle-même; des activités de supervision et de consultation, entre autres, permettent de poursuivre en même temps un objectif d'accroissement des habiletés (chez le professeur) et un objectif de changement organisationnel (le "rendement" de ce professeur).

- Au niveau plus clairement organisationnel, se situent les demandes (à un responsable du perfectionnement) de consultation de la part d'un groupe de professeurs d'un même département ou de la part d'un département lui-même.

- Il est arrivé aussi (au moins dans deux collèges) que, par l'intermédiaire de professeurs ayant participé à des activités de PERFORMA, les responsables du perfectionnement soient demandés pour agir dans une fonction d'animation en certaines occasions. Dans un collège, cette fonction d'animation s'est d'ailleurs étendue à d'autres "clientèles" que celle des professeurs ou des départements.

- On retrouve également le cas où la presque totalité des professeurs d'un département sont inscrits à des activités de PERFORMA et où l'impact de PERFORMA sur le fonctionnement de ce département devient important.

- Mentionnons le cas où des professeurs eux-mêmes prennent l'initiative de proposer et d'organiser des ateliers de perfectionnement: le professeur dépasse alors sa fonction stricte d'enseignant pour remplir - de façon temporaire et informelle - une fonction d'organisation.

- Cette période exploratoire a aussi permis de découvrir que les activités de PERFORMA remplissaient des fonctions qui se situent d'emblée au niveau collectif ou, au moins, au niveau de la jonction entre l'individuel et le collectif. Face à l'isolement qui caracté-

rise souvent la situation des professeurs dans leur fonction d'enseignement, les activités de PERFORMA fournissent à plusieurs d'entre eux un groupe d'appartenance et de référence professionnel et remplissent à cet égard des fonctions au niveau socio-affectif tout autant qu'au niveau technique de la pédagogie. En d'autres termes, il semble bien que les activités de PERFORMA fournissent aux professeurs qui y participent des mécanismes de communication entre eux. Une des fonctions de PERFORMA devient vite de rencontrer ses collègues, d'échanger avec eux et de briser l'isolement. C'est là un témoignage souvent entendu par l'auteur de ces lignes et par les responsables du perfectionnement. Il y a, bien sûr, des ateliers dont le contenu touche directement le thème des relations personnelles ou interpersonnelles (le tutorat, le team-teaching, par exemple). Mais même dans le cadre d'ateliers portant sur des méthodes pédagogiques dont le caractère "technique" est plus évident (l'atelier sur les objectifs pédagogiques), l'expérience de perfectionnement n'est pas dissociée d'un tel réseau de relations interpersonnelles.

Cette fonction importante de PERFORMA[12] s'explique sans doute par le contexte global dans lequel est situé le professeur de cégep. Le cégep lui-même est une institution récente qui n'a pas encore développé beaucoup de "traditions", dont les étudiants sont aussi assez mal connus et dont les professeurs sont souvent relativement jeunes. Tous ces facteurs - et bien d'autres - font que les professeurs ne savent pas très bien où et comment se situer dans leurs rôles de professeurs, par rapport à leurs collègues tout autant que par rapport à leurs étudiants. Un groupe de professeurs se déclaraient d'accord avec l'un d'entre eux qui disait récemment:

> *"mes plus gros problèmes, mes plus grandes préoccupations comme professeur, c'est vis-à-vis de mes collègues que je les ressens."*

---

12. Fonction que PERFORMA n'est évidemment pas seul à remplir.

En même temps, ils se déclaraient d'accord avec cet autre professeur qui expliquait que, pour la première fois dans sa vie d'enseignant, PERFORMA lui avait permis de communiquer avec d'autres collègues à propos de ses propres difficultés, de ses propres doutes et même de ses propres satisfactions et lui avait permis aussi de se rendre compte que beaucoup d'autres professeurs lui ressemblaient beaucoup plus qu'il ne l'avait cru jusque-là.

- Dans la même ligne de pensée, il semble bien que les activités de PERFORMA soient l'occasion de poursuivre un processus de socialisation et/ou d'acculturation au milieu urbain, régional ou québécois. Nous nous référons ici à la Gaspésienne "transplantée" à Montréal, au Montréalais "transplanté" à Sherbrooke, aux professeurs d'origine non québécoise, etc. Ces fonctions d'intégration à un groupe professionnel ou à un milieu social donné ne sont pas "déconnectées" des objectifs pédagogiques, mais faciliteront probablement des relations plus satisfaisantes à la fois avec les collègues et avec les étudiants. Il est intéressant, à cet égard, de constater que dans un des quatre cégeps ces processus d'intégration au milieu d'enseignement et au milieu québécois semblent avoir pris une importance considérable au cours de cette phase exploratoire de PERFORMA. Dans ce cégep quelques activités de PERFORMA visent directement ce genre d'intégration et/ou d'acculturation.

2.3.3 JUGEMENT D'ENSEMBLE

Voilà une rapide description de certains indices qui permettent de conclure que PERFORMA atteint des objectifs qui se situent au niveau collectif et/ou organisationnel. Il serait difficile à ce moment-ci de l'histoire de PERFORMA, de poursuivre l'analyse de ces objectifs sans mettre sur pied des mécanismes plus précis de recherche. Si nous nous référons aux responsables immédiats du perfectionnement dans les collèges, ils n'attachent pas tous la même importance à cha-

cune des formes que prennent ces objectifs collectifs. Dans l'ensemble, ils sont tous d'accord cependant pour affirmer qu'une évaluation de PERFORMA qui exclurait ce genre d'information négligerait une des dimensions spécifiques de PERFORMA: en d'autres termes, ce type d'objectifs est valorisé par eux et ils croient que la période d'exploration de PERFORMA a permis d'en découvrir les formes multiples. De fait, bien d'autres formes apparaîtront probablement dans l'avenir, quand de nouveaux professeurs s'inscriront à PERFORMA et, surtout, quand tous les cégeps auront fait un assez grand nombre d'activités.

Par rapport à ce troisième objectif de PERFORMA, le développement collectif ou organisationnel de la pédagogie, la principale difficulté à résoudre est la même que pour le second objectif que nous avons analysé: comment intégrer ce type d'objectifs aux objectifs plus classiques de formation ou de perfectionnement individuel. Si la période qui s'achève a permis d'explorer les divers aspects du problème, les solutions satisfaisantes pour tous les principaux acteurs de PERFORMA ne sont pas encore apparues avec clarté. C'est là un problème plus général auquel nous allons revenir en conclusion.

2.4 CONCLUSION

2.4.1 DEUX MODELES DE REFERENCE: LA FORMATION ET L'INTERVENTION

Pour situer les objectifs pédagogiques proposés par PERFORMA dans une problématique générale, nous proposons de distinguer deux modèles idéaux (au sens weberien du terme) qui, croyons-nous, s'appliquent à l'univers de l'enseignement, mais s'appliquent également à plusieurs autres secteurs d'activités: l'industrie, la politique, etc. Formation et intervention constituent deux modèles qui se fondent sur une autre distinction entre apprentissage et action.

L'apprentissage et l'action. L'enseignement est traditionnellement centré sur l'apprentissage. L'apprentissage est ce processus par lequel des individus apprennent des valeurs, des théories et des techniques qu'ils pourront ensuite mettre en action. Une fois dépassé ce stade de l'apprenti, l'individu est prêt à passer à l'action (industrielle, politique, etc.).

Devenu un "maître", il prend des décisions, met en pratique ses compétences, essaye d'exercer un certain pouvoir (dans la ligne de sa spécialité), etc. Parvenu à ce stade de l'action, le critère d'évaluation n'est pas ce qu'on sait faire (la compétence) mais ce que l'on fait (le rendement).

Dans notre société, il est évident que l'école représente traditionnellement l'apprentissage et le milieu de travail représente l'action. Si cela était vrai autrefois uniquement pour des professions libérales, cela s'applique maintenant à un nombre croissant de professions. Dans le secteur de l'éducation, il y a ainsi d'une part l'école où on reçoit sa formation et l'école où on pratique le métier d'enseignant.

Un modèle intermédiaire: le perfectionnement. Le perfectionnement, surtout quand il s'agit d'un perfectionnement fait sur place ("in-service training"), cherche à intégrer ces deux modèles purs. Il ne s'agit plus d'apprendre en se préparant à l'action, mais d'apprendre tout en faisant de l'action. Théoriquement, de façon abstraite, le perfectionnement apparaît comme un processus individuel de changement qui relie ces deux pôles. Dans son fonctionnement quotidien, tout processus de perfectionnement demeure "tiraillé" entre ces pôles de référence. En d'autres termes, tous les problèmes ne sont pas résolus parce qu'on utilise le concept de perfectionnement. Au contraire, l'ambiguïté de cette notion risque de créer bien des difficultés à moins que l'on conserve toujours à l'esprit ces deux pôles que sont l'apprentissage et l'action.

Redéfinition des deux modèles purs: la formation et l'intervention. La formation correspond assez bien à ce qui vient d'être dit de l'apprentissage en général. Traditionnellement, elle s'adresse à l'individu, elle se fait à l'intérieur d'une institution spécialisée à cette fin et relativement dissociée de l'univers de travail (ou d'action). Parce que la formation s'adresse aux individus, son objectif est le développement de compétences sous les formes de connaissances, d'aptitudes ou d'attitudes. Pour les mêmes raisons, les théories de la formation (pédagogie) mettent le plus souvent l'accent sur la relation interindividuelle enseignant-enseigné, et négligent d'envisager l'ensemble des facteurs institutionnels et sociaux qui influencent eux aussi l'action. Par exemple, on tendra à rendre un professeur compétent dans l'utilisation du tutorat, mais on ne considère pas qu'il appartient aux formateurs d'influencer toutes les autres variables qui rendront l'utilisation de cette technique efficace ou inefficace dans tel ou tel collège.

Enfin, le processus de formation est souvent autoritaire en ce sens que c'est le formateur qui détient l'autorité de décider quelles compétences doivent être développées, mais il n'y a pas un lien nécessaire entre cette forme d'autoritarisme et le processus de formation. Il faut cependant reconnaître que lorsque la formation se fait dans un milieu "coupé" de la vie de travail et qu'elle s'adresse à des individus n'ayant pas eu l'occasion de mettre leurs compétences en pratique, cette forme d'autoritarisme se développe facilement.

L'intervention, pour sa part, ne nie pas l'importance de la formation mais n'y voit qu'un des éléments influençant l'action. Cela st d'autant plus inévitable que pour l'interventionniste, l'objectif ultime n'est pas le développement de compétences mais la poursuite des buts de l'organisation. Dans un cégep, par exemple, il ne s'agit pas de former les professeurs, mais de faire en sorte que les professeurs donnent de meilleurs cours, qu'il y ait un taux d'échec ou un taux d'abandon plus bas, etc. L'intervention ne s'adresse donc pas d'abord

aux individus mais à l'organisation dans son ensemble ou dans certaines de ses parties. Reprenons l'exemple du tutorat. Dans la perspective de l'intervention, l'objectif est que le tutorat devienne effectivement un type de relation efficace entre le professeur et ses étudiants. Certes, la compétence du professeur sera un facteur important mais l'interventionniste devra tenir compte de plusieurs autres facteurs: le type de matière, le nombre d'étudiants, les réactions des étudiants, etc. On peut même penser qu'à la limite un interventionniste qui désirerait "implanter" le tutorat dans un collège devrait "intervenir" autant auprès des étudiants qu'auprès des professeurs. Bref, l'objet de l'intervention n'est pas le développement de la compétence des professeurs mais un changement réel dans la relation professeurs-étudiants. Dans ce contexte, les théories auxquelles se réfère l'interventionniste relèvent moins de la pédagogie (au sens habituel du terme) que du changement planifié, du développement organisationnel, de l'analyse institutionnelle.

Enfin, même si on présente la plupart du temps le processus d'intervention comme étant "démocratique" (par opposition à "autoritaire") il n'y a pas là non plus un lien nécessaire; une intervention peut très bien être très autoritaire. Cependant, comme une intervention se fait toujours auprès d'individus qui sont en situation de travail, ou d'action, ceux-ci sont beaucoup plus en mesure de faire référence à leurs propres expériences et de prendre eux-mêmes en charge l'intervention. En ce sens, au moins dans notre société, le processus d'intervention implique celui de participation de tous les individus ou de tous les groupes concernés. Cela est encore plus vrai dans les institutions d'enseignement parce que traditionnellement et structurellement, les professeurs jouissent d'une assez grande marge de jeu par rapport à leur enseignement et peuvent assez aisément résister à une intervention du type autoritaire.

Les choix à effectuer: tout processus de perfectionnement implique une multitude de choix, de décisions, dont les pôles de réfé-

rence sont la formation et l'intervention. Ces choix concernent aussi bien les activités à mettre sur pied, la répartition du temps des responsables entre ses diverses tâches, la clientèle visée, les ressources utilisées, etc.

En ce qui concerne le projet PERFORMA, on en vient inévitablement à prendre position à l'égard de ces deux modèles: jusqu'à quel point PERFORMA vise-t-il surtout la formation, surtout l'intervention, ou les deux à la fois? Ici, une réponse globale ne suffit pas car c'est tout au long de la pratique de PERFORMA que la question se répète.

Le "pôle" universitaire de PERFORMA est celui qui correspond le plus à la notion de formation traditionnelle: c'est ici surtout que l'on s'assure que les étudiants-professeurs sont inscrits au programme, que leurs devoirs sont à jour, que chacune des activités respecte les normes universitaires, qu'à chaque activité correspond un nombre adéquat de crédits, etc.

Quand on pense au certificat, on se réfère directement aux activités du type "formation", dont la clientèle est essentiellement formée d'individus. Quand les responsables (au cégep) adoptent une perspective interventionniste, par contre, leurs clients peuvent être tout aussi bien une instance administrative (par exemple, quelques professeurs d'un même département qui demandent l'aide du Répondant local pour analyser l'approche pédagogique des cours qu'ils ont en commun). Par rapport à ces deux catégories l'analyse montre que dans chacun des cégeps, les deux types de clientèles coexistent, même si l'importance relative de chacune varie selon les collèges. Ceci signifie que partout coexistent des activités se situant à chacun des deux pôles: formation et intervention.

Les activités de perfectionnement débordent inévitablement, à un moment ou à un autre, les fonctions de pure formation. Nous don-

nions plus haut l'exemple de la formule du tutorat. Un autre exemple serait celui-ci. Supposons quelques professeurs inscrits à des activités de PERFORMA qui convainquent leur directeur de département de demander à un responsable de perfectionnement local de venir les aider à évaluer leurs méthodes ou leurs techniques pédagogiques: c'est là une activité d'intervention. Pour les professeurs impliqués, il s'agit d'une activité qui est en directe continuité avec le perfectionnement découlant de tel ou tel atelier de PERFORMA. Mais ces interventions sont plus difficiles à traduire en "crédits de cours". D'autre part, cette activité, pour autant qu'elle n'est pas entièrement "traduisible" en crédits de cours, ne sera pas favorisée par les mécanismes prévus par PERFORMA: pourra-t-elle avoir lieu dans le cadre de PERFORMA? Comment pourra s'effectuer le financement de cette activité? etc.

La question générale qui se pose est donc double: comment, jusqu'à quel point, à quelles conditions l'Université va-t-elle accepter et subventionner une activité de type "intervention"? et, inversement, comment, jusqu'à quel point et à quelles conditions les cégeps vont-ils accepter de "traduire" en termes académiques aux universitaires certaines de leurs activités d'intervention.

Il y a certainement là une source éventuelle de tension ou, au moins, de longues discussions entre les partenaires de PERFORMA. Les traditions universitaires tendent à favoriser le modèle formation pure, alors que la "philosophie" explicite de PERFORMA et la pratique de cette "philosophie" dans les cégeps tendent à intégrer les modèles de formation et d'intervention. Autour de ce genre de problèmes se feront probablement bien des débats. Et ces débats ne seront pas qu'académiques, car ils impliqueront des décisions budgétaires: il est possible, par exemple, que certaines interventions ne puissent se faire qu'à la condition que certaines activités soient déficitaires, ou que l'on imagine une autre base de financement que le seul crédit d'enseignement, etc. Ce genre de débats est inhérent à PERFORMA et en

constitue l'intérêt: à travers eux se concrétiseront les objectifs pédagogiques de PERFORMA.

Il serait facile de masquer le problème évoqué ici en excluant a priori les activités qui se rapprochent trop du type intervention. La solution ne serait qu'apparente ou partielle, car au cégep il demeurera que les mêmes individus (professeurs, membres de la direction, cadres, etc.) ont à faire coexister formation et intervention. L'Université se sentirait peut-être plus à l'aise de négliger son rôle d'intervenant, mais au cégep la pratique du perfectionnement n'en serait pas simplifiée. Que cela se fasse ou non dans le cadre de PERFORMA, il sera toujours inévitable de passer de l'apprentissage à l'action, de la formation à l'intervention.

2.4.2 INITIATIVE ET CONTROLE DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

Dans l'ensemble, on peut conclure que l'initiative des innovations pédagogiques fut à la charge des cégeps. Il y a, sur cet énoncé de fait, un accord quasi total entre les principaux acteurs de PERFORMA. Cet état de choses est-il inhérent aux objectifs de PERFORMA? Voici à ce sujet quelques éléments de réponses ou, mieux, quelques hypothèses de travail.

Les premiers textes décrivant le projet PERFORMA ne supposaient pas que l'initiative devait nécessairement reposer sur les responsables des cégeps. Au contraire, ces derniers comptaient beaucoup sur les ressources universitaires au plan de la pédagogie elle-même.

Parce que la "philosophie" de PERFORMA tend à privilégier le perfectionnement sur place et sur mesure, tend à faire en sorte que les activités de perfectionnement répondent aux problèmes que se posent les professeurs eux-mêmes, tend à respecter les traits caractéristiques propres à chaque cégep (et à chaque service d'aide pédagogique ou cha-

que service de recherche et d'expérimentation), il est inévitable que les initiatives originent des collèges plutôt que du pôle universitaire. Ceci s'applique probablement plus à la période d'implantation du projet. Par la suite, il y aura probablement une réciprocité des apports à ce niveau.

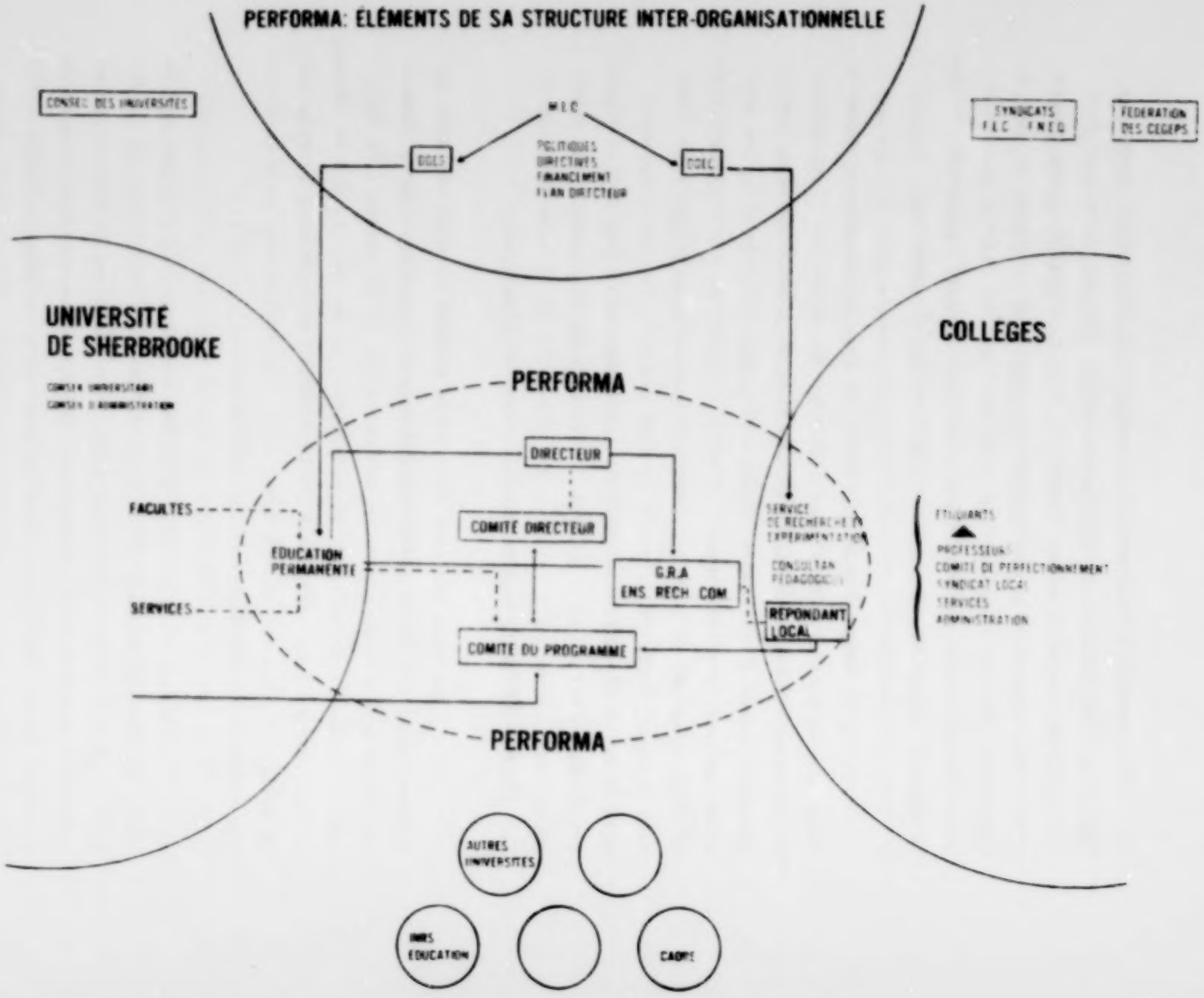
Dans tous les collèges participant à PERFORMA il y avait déjà sur place avant même l'instauration de PERFORMA, des personnes engagées dans le secteur du perfectionnement et du développement pédagogique. Dans une seconde phase d'implantation, il est fort possible que certains collèges devant participer à PERFORMA ne possèdent pas de telles ressources. A ce moment-là, le pôle universitaire de PERFORMA devra inévitablement intervenir plus directement ou, en tous cas, susciter une collaboration inter-collèges.

L'option prise par la direction de PERFORMA a nettement été d'intervenir d'abord au niveau des structures nécessaires pour que PERFORMA puisse se réaliser. C'est le cas, en particulier, de la contribution d'une équipe de chercheurs spécialisés dans le domaine de l'évaluation de l'enseignement. Très tôt, le comité d'implantation et à sa suite le comité du programme ont établi des mécanismes de contrôle universitaires à l'égard des activités de perfectionnement proposées par les responsables des cégeps. Si le cégep a dû prendre à sa charge la mise sur pied des activités pédagogiques elles-mêmes, le pôle universitaire de PERFORMA a rempli des fonctions de contrôle et d'évaluation. Pour cerner l'ampleur des rôles multiples remplis par l'Université dans cette phase d'exploration, il faut d'abord se pencher sur les dimensions organisationnelles de PERFORMA. Jusqu'ici nous avons arbitrairement omis de faire référence explicitement à ces dimensions organisationnelles, mais le lecteur en aura déjà pressenti l'importance dans un projet comme celui de PERFORMA.

3

DEVELOPPEMENT D'UNE STRUCTURE BIPARTITE OU INTER-ORGANISATIONNELLE[13]

13. Le schéma de la page 39 illustre les principaux éléments de cette structure inter-organisationnelle.


PERFORMA: ÉLÉMENTS DE SA STRUCTURE INTER-ORGANISATIONNELLE
CONSEIL DES UNIVERSITÉS
M.E.Q.
POLITIQUES
DIRECTIVES
FINANCEMENT
PLAN DIRECTEUR
SYNDICATS
F.E.C. - C.E.Q.
FÉDÉRATION
DES CEGEPS
UNIVERSITÉ
DE SHERBROOKE
COLLÈGES
PERFORMA
DIRECTEUR
FACULTÉS
COMITÉ DIRECTEUR
ÉDUCATION
PERMANENTE
G.R.A.
ENS. RECH. COM.
SERVICES
RÉPONDANT
LOCAL
COMITÉ DU PROGRAMME
PERFORMA
AUTRES
UNIVERSITÉS
INRS
ÉDUCATION
CADRE

PERFORMA a toujours compris dans ses objectifs l'instauration d'une structure inter-organisationnelle dont les deux principales sous-structures seraient l'Université et le cégep ou, plus exactement, l'Université et chacun des cégeps participants. Même si tout au long de la période d'exploration s'est précisée et concrétisée cette forme de structure, celle-ci était déjà incluse dans la demande initiale que les cégeps "fondateurs" ont adressée à l'Université.

En un sens on peut considérer ce type de structures comme un moyen que se donne PERFORMA pour atteindre ses objectifs pédagogiques. Il nous semble cependant plus juste et plus valable d'envisager cette structure comme l'expression organisationnelle des objectifs que nous avons analysés antérieurement. A moins d'opérer un découpage arbitraire de la réalité, il faut considérer objectifs et organisations comme deux visages, deux dimensions d'un même projet. On peut comprendre très bien les objectifs de PERFORMA par l'analyse de son modèle organisationnel ou effectuer l'opération inverse. La distinction que nous-mêmes avons retenue ici est plus une nécessité de la communication ou de la présentation qu'une conclusion issue de l'analyse.

Ce que nous étudions dans cette seconde section est donc essentiellement les mêmes objectifs que ceux que nous avons déjà présentés, mais traduits en termes de communication et de pouvoir, de division du travail, de secteurs de compétence, et de définitions de tâches, de hiérarchie et de prise de décision. Cette analyse sera centrée sur la structure formelle de PERFORMA, mais nous indiquerons également certains traits de son organisation informelle.

Tout au long de cette analyse, nous mettrons l'accent sur la place des deux principaux acteurs de PERFORMA: l'Université et le cégep. Ce sont là les deux organismes qui communiquent entre eux et se mettent d'accord pour se partager un certain champ de compétence et de pouvoir. Nous considérons ces deux organismes et leurs principaux éléments comme les facteurs endogènes de PERFORMA. Bien d'autres organis-

mes (v.g. les syndicats de professeurs) ou bien d'autres catégories (v.g. les étudiants) ne demeurent pas étrangers à PERFORMA tout en n'en faisant pas partie administrativement: ce sont là des exemples de quelques facteurs exogènes de PERFORMA dont l'analyse rendra compte.

Les lignes de communication et de pouvoir impliquées dans un projet comme celui de PERFORMA sont trop nombreuses pour se prêter à une analyse exhaustive. Pour simplifier la présentation de cette analyse, nous allons ramener celle-ci aux quatre points suivants:

- Le "pôle" universitaire de PERFORMA: la direction, le comité du programme, etc. (3.1)

- Les "pôles" locaux que sont les divers cégeps (3.2)

- Les points d'ancrage ou de jonction entre les deux sous-systèmes précédents (3.3)

- Les principaux facteurs "exogènes" à PERFORMA (3.4)

3.1 L'ORGANISATION AU POLE UNIVERSITAIRE

3.1.1 L'ORGANISATION GENERALE DE L'UNIVERSITE

Il serait inutile d'inventorier ici tous les mécanismes organisationnels par lesquels les universités contemporaines gèrent et contrôlent l'enseignement. Il nous suffit ici de rappeler brièvement ces mécanismes qui sont prévus pour le fonctionnement habituel d'une université, mais qui ne paraissent pas adéquats pour le fonctionnement d'un organisme comme PERFORMA. De la même façon que nous pouvions dire plus haut que les objectifs pédagogiques de PERFORMA se différencient des objectifs de formation traditionnelle, de la même façon, les

mécanismes organisationnels de PERFORMA se différencient des mécanismes traditionnels des universités. Toutefois, de la même façon qu'au plan des objectifs pédagogiques, PERFORMA intègre des définitions et des normes qui s'inspirent directement des objectifs traditionnels de la formation universitaire, de la même façon l'organisation de PERFORMA ne peut être indépendante - et entièrement différente - de l'organisation de l'Université dans son ensemble. En d'autres termes PERFORMA lui-même, comme organisation, n'est qu'un sous-système du système plus large qu'est l'Université. Par quoi se caractérise donc la structure habituelle d'une université?[14]

- Un mécanisme qui assure le traitement des dossiers d'étudiants, la sélection des étudiants, leur admission, leur inscription (ou leur dés-inscription) à un programme donné, la préparation de leurs résultats d'examen, l'attribution des diplômes, etc.

- Un mécanisme qui veille à la qualité ou à la compétence des professeurs chargés d'assurer l'enseignement: contrôle de l'embauche (expériences antérieures, diplômes, publications, etc.)

- Des promotions et des renouvellements de contrats (qualité de l'enseignement des professeurs, leur rendement en termes de thèses dirigées, en termes de publications, etc.)

- Un mécanisme qui gère les programmes offerts par l'Université: acceptation des nouveaux programmes ou modification aux programmes existants, formulation des règlements régissant

---

14. Nous nous référons ici à quelques documents officiels de l'Université de Sherbrooke. Un nouveau projet de règlements est actuellement à l'étude, mais nous ne croyons pas qu'un tel projet puisse modifier sensiblement les grandes orientations organisationnelles que nous rappelons ici.

les formules pédagogiques, la somme de travail normale requise par "crédit", les modes d'évaluation et de notation des étudiants, etc.

- Un mécanisme qui assure le financement de tous ces programmes et qui, en définitive, en contrôle la réalisation

- A un niveau hiérarchique inférieur, mais recoupant l'ensemble des préoccupations de ces autres mécanismes, on retrouve les facultés et les départements, et, à l'Université de Sherbrooke, une Direction générale de l'éducation permanente.

Tous ces sous-systèmes[15] ont leurs normes de fonctionnement et leurs critères de qualité. Ils ont également leurs traditions et leur histoire: chacun de ces mécanismes a été rodé et mis en place pour répondre à certains objectifs d'enseignement, pour se conformer aussi à la définition de ce qu'est une université dans notre type de société. C'est par rapport à ces sous-systèmes de l'organisation générale de l'Université qu'il faudra analyser l'organisation de PERFORMA pour en comprendre le statut et le fonctionnement.

3.1.2 L'ORGANISATION DE PERFORMA:

Si on considère les principaux acteurs universitaires de PERFORMA, et ici il faut penser particulièrement à la Direction, il ressort clairement que leurs tâches ont été avant tout des tâches d'intervention; formulation de projets, prises de contacts avec les détenteurs du pouvoir dans le système d'éducation (au M.E.Q., à l'Universi-

---

15. Il est bien évident que cette rapide énumération laisse de côté d'autres éléments importants de l'organisation universitaire.

té, dans les cégeps), mise sur pied des mécanismes de perfectionnement, etc. Une des caractéristiques de ces interventions fut de se situer presque exclusivement au niveau des structures ou des mécanismes organisationnels et peu au niveau des activités pédagogiques elles-mêmes. A part la période du tout début, au cours de laquelle furent élaborés des textes sur la "philosophie" du perfectionnement, sur la notion de "in-service training", etc., toutes les interventions au pôle universitaire de PERFORMA, eurent comme objectif immédiat l'établissement des infrastructures nécessaires. Cette période d'organisation peut se diviser en trois phases.

Du début à avril 1975. Cette première phase a été centrée sur l'établissement des grandes politiques de PERFORMA; ses objectifs, son statut universitaire, son mode de financement, son organisation, etc.

Ce fut l'époque des démarches auprès du Ministère de l'éducation concernant l'approbation du projet comme expérience pilote, son mode de financement, le contenu et l'étendue de son mandat. Beaucoup de temps et d'énergie furent consacrés à clarifier la position du Ministère quant au problème de l'accréditation et de la certification des professeurs de niveau collégial (cf. règlement no 4). Les échanges à ce sujet ne prirent fin qu'au mois de janvier 1975 et le dernier document concernant l'approbation finale du projet parvient à PERFORMA vers la même date.

Ce fut également une période d'intense discussion à l'intérieur même de l'Université de Sherbrooke où se posaient aussi les problèmes d'organisation, de financement, de rattachement à une unité administrative (qui fut finalement la Direction générale de l'éducation permanente).

Pendant cette période également avaient lieu des rencontres du Directeur avec les Directeurs généraux (D.G.) et les Directeurs des

services pédagogiques (D.S.P.) des collèges qui allaient constituer le noyau initial de PERFORMA. Les contacts avec les cégeps se firent cependant surtout avec ceux qui étaient, dans chacun de ces collèges, responsables du perfectionnement pédagogique des professeurs: les aides pédagogiques à Bois-de-Boulogne (A.P.P.), les coordonnateurs de recherche et d'expérimentation à Ahuntsic et De Maisonneuve (C.R.E.) et les consultants pédagogiques à Sherbrooke (C.P.). Ce fut une période intense de rencontres formelles et informelles au cours de laquelle plusieurs textes furent produits et discutés par ce comité. A partir du moment où certaines activités furent mises en marche dans les cégeps ce groupe constitua, sous l'autorité du Directeur, un comité d'implantation de PERFORMA. Ce comité fonctionna comme tel jusqu'en avril 1975.

Jusqu'à la même date, le G.R.A. n'exista pas formellement comme organisme propre. A partir de décembre 1974, un spécialiste de la recherche en éducation des adultes y travailla cependant à mi-temps, un consultant en organisation et en intervention y travailla à temps partiel et les représentants de l'INRS qui avaient été pressentis pour travailler ultérieurement à l'évaluation du programme C.P.E.C. - PERFORMA assistèrent aux réunions du comité d'implantation. Les membres du G.R.A., de janvier à avril 1975 préparent des textes d'analyses et des propositions de recherches qui furent présentés au cours d'une session intensive de tous les acteurs de PERFORMA en avril 1975. Au cours de cette session intensive, des rencontres eurent lieu également avec des représentants d'autres cégeps, du Ministère de l'éducation, de l'Université, d'un syndicat, etc.

Mai 1975 à janvier 1976. Cette seconde période, plus courte, fut orientée plus sur des problèmes d'organisation administrative. Ainsi les règlements généraux de PERFORMA dont on avait relevé les incohérences et les ambiguïtés au cours des analyses faites en avril, furent rediscutés avec l'administration de l'Université et modifiés par la suite. Le comité du programme fut formellement formé et remplaça le

comité d'implantation, le Groupe de Recherche-Action (G.R.A.) se réunit formellement et entreprit ses travaux. Les chercheurs de l'INRS, en particulier, mirent sur pied leurs procédures de recherche. Un procédurier fut établi pour l'administration des dossiers des professeurs inscrits à PERFORMA, des formules standards furent introduites, etc. A partir de mai 1975, une personne s'ajoute au personnel du G.R.A.: un responsable des communications.

Par ailleurs, cette priorité donnée à l'organisation administrative amena le "pôle universitaire à réduire ses contacts avec les cégeps. Les contacts qui jusque-là avaient été souvent informels étaient maintenant "réduits" à des contacts formels et/ou administratifs." Les démarches entreprises par le Directeur pour instituer, à l'intérieur de PERFORMA d'autres programmes que ceux du C.P.E.C. ne sont probablement pas étrangères à cette diminution de contacts fréquents et informels avec les directions des cégeps et avec les répondants locaux.

Janvier - mai 1976. A ce dernier stade (janvier - février 1976), la Direction de PERFORMA concentre son attention et ses efforts sur des problèmes "politiques" au sens large du terme. En plus d'explorer la possibilité d'élargir les activités de PERFORMA dans le secteur de la pédagogie pour l'étendre au perfectionnement dans le secteur de l'enseignement professionnel et dans le secteur des cadres (ce à quoi nous venons de faire allusion), la Direction doit reprendre les discussions concernant le statut et l'objectif de PERFORMA. Avec l'Université de Sherbrooke se pose à nouveau le problème du lieu de son rattachement à l'intérieur de l'Université et, avec le Ministère, se pose le problème de son mandat et de l'acceptation (ou du refus) du projet PERFORMA une fois la période exploratoire terminée. A ce dernier stade les membres du G.R.A., qu'ils y travaillent à temps partiel, à demi-temps ou à plein temps, se sont entièrement consacrés à leurs analyses de la période d'exploration. Le comité du programme, quant à lui, se réunit au rythme prévu par les règlements de PERFORMA. Enfin,

le Groupe de Recherche-Action (G.R.A.) prépare les textes d'analyse et d'évaluation de la période d'exploration de PERFORMA.

3.1.3 TROIS COMPOSANTES DE L'ORGANISATION: LA DIRECTION, LE COMITE DU PROGRAMME, LE GROUPE DE RECHERCHE-ACTION (G.R.A.)

La Direction de PERFORMA. La description chronologique qui précède montre clairement la complexité et la diversité des fonctions du Directeur: tout dans l'organisation de PERFORMA est pris en charge par le Directeur. Il est d'ailleurs appelé à gérer des dossiers qui, ailleurs à l'Université sont pris en charge par plusieurs personnes ou plusieurs services: admission, inscription, problèmes budgétaires ou financiers. En plus de veiller à l'organisation générale de toute l'entreprise, il a pour fonction d'établir les communications avec tous les organismes qui, à titre divers, sont directement ou indirectement impliqués par son existence. Ces organismes sont nombreux et comprennent par exemple: diverses instances de l'Université de Sherbrooke (l'Education permanente, les conseils qui acceptent et accréditent les programmes, etc.) les organismes du Ministère de l'éducation qui sont concernés (la Direction générale de l'enseignement supérieur, puisqu'il s'agit d'un programme universitaire, et la Direction générale de l'enseignement collégial, puisque le projet s'adresse aux professeurs de collèges), les associations diverses qui ont pour fonction de promouvoir les intérêts de leurs membres (la Fédération des cégeps, les syndicats de professeurs, etc.); le Directeur est le seul acteur de PERFORMA à détenir l'autorité adainistrative. A part le comité du programme qui est un organisme "législatif", tous les autres organismes de PERFORMA sont consultatifs. Seul responsable des décisions, il est aussi le seul à dépendre directement des autorités universitaires.

Le comité du programme. Ce comité est un organe législatif qui propose des politiques dans toutes les matières relatives aux ob-

jectifs, et au contenu du programme du C.P.E.C., à l'évaluation du perfectionnement, à l'admission des professeurs-étudiants. D'un premier comité d'implantation où tout était discuté à la fois et dont les fonctions étaient multiples et diffuses, on est donc passé à un comité du programme beaucoup plus structuré où se rencontrent de façon plus formelle les principaux acteurs de PERFORMA (l'Administration universitaire, la Direction de PERFORMA et les représentants des cégeps). Au début du projet, on l'a indiqué déjà, les règlements définissaient mal les fonctions de chaque sous-organisme exploré. Par exemple, les notions de législatif, d'exécutif, de consultatif étaient utilisées de façon fort ambiguë. Ces règlements furent reformulés et clarifiés par la suite pour les rendre plus opératoires. Par ailleurs, tout au long de cette période exploratoire furent développées des procédures pour fournir à la Direction et au comité du programme les documents et les dossiers administratifs nécessaires pour satisfaire les normes universitaires habituelles. Parvenu à la fin de cette période exploratoire, PERFORMA utilise une procédure qui décrit les exigences administratives de l'Université et toute une série de formulaires standards sont utilisés par les cégeps pour acheminer à l'Université les informations nécessaires. (Il est intéressant de noter que si cette procédure standardisée constitue un point d'arrivée après trois ans d'expérimentation, la Direction de PERFORMA - et ceci dès le début - a toujours reçu des cégeps les informations nécessaires concernant les activités de perfectionnement et les professeurs inscrits au programme). Le comité du programme est donc en mesure maintenant d'énoncer des normes et des règlements qui tiennent compte de la pratique de PERFORMA. Il l'a fait durant cette dernière phase d'exploration. Par ailleurs, un comité de travail ad hoc s'est donné récemment (avril 1976) pour mission de préciser les implications concrètes d'objectifs comme le "in-service training", la formation continue, etc. par rapport aux activités de perfectionnement. De là découleront des propositions au comité du programme.

Le groupe de recherche-action (G.R.A.). Il s'agit ici d'un groupe de personnes qui dépendent directement du Directeur de PERFORMA et à qui celui-ci demande de participer aux activités qu'il juge les plus pertinentes ou les plus urgentes. La composition de ce groupe n'est pas prédéterminée et, idéalement, ses fonctions sont multiples. A partir des textes originaux décrivant le projet PERFORMA, on peut décrire ce groupe de recherche-action dans les termes suivants. Ce groupe est composé de spécialistes qui ont principalement pour rôle de contribuer à la qualité, la continuité et la mise à jour du projet. Par rapport aux collèges, il doit jouer un rôle d'animation, de coordination et de soutien dans l'élaboration et la réalisation d'activités pédagogiques. Par rapport à l'Université, il joue un rôle régulateur face à la tentation d'une trop grande rigidité ou d'une trop grande souplesse. Il doit aussi rendre compte des expériences valables tentées dans le cadre du projet et assurer la diffusion des résultats de ces expériences. Le G.R.A. assure en définitive un soutien qui se traduit concrètement par un système de communications reliant les collèges à la direction de PERFORMA et les collèges entre eux, une banque de ressources extérieures, de l'animation pédagogique, des activités de recherche et d'évaluation.

Si on considère les rôles effectivement remplis par les membres de ce groupe durant les deux dernières années, on peut mieux cerner l'apport du G.R.A.:

- Un premier membre de ce groupe s'est engagé, par contrat, à effectuer une recherche-évaluation qui pourrait, à la fin de la période exploratoire, rendre compte de l'étendue et de la qualité des services rendus par PERFORMA aux professeurs des cégeps. Avec la collaboration d'un autre chercheur de l'INRS-éducation (dont il est lui-même membre) cette recherche s'est poursuivie toute l'année et continuera vraisemblablement jusqu'en septembre 1976. Sans empiéter sur les résultats de cette recherche, on sait déjà qu'elle fournira des informations utiles au premier objectif pédagogique que nous avons

analysé plus haut. Etant donné l'urgence et l'importance de ce type de données, il avait été convenu, dès avril 1975, que ces deux chercheurs mettraient l'accent sur une cueillette de données permettant le mieux possible de tracer un portrait d'ensemble des activités de perfectionnement de PERFORMA.

- Un autre membre d' G.R.A. fut également rattaché à PERFORMA par contrat, et à temps partiel. Sa tâche, beaucoup plus polyvalente et diffuse que celle du précédent, relève de l'intervention psychosociologique. En termes d'intervention, il contribue à établir des relations adéquates entre les participants de PERFORMA, entre les collèges (la première année surtout) et entre les collèges et PERFORMA; il remplit aussi des fonctions d'animation au cours d'un certain nombre de réunions et a servi de consultant dans quelques cégeps et auprès de la Direction pour des problèmes organisationnels. En termes de recherche, il produisit des textes sur les dimensions organisationnelles et sur l'implantation de PERFORMA qui furent l'occasion de discussions entre les collèges et la Direction et qui contribueront aussi à rendre compte de cette première phase d'exploration de PERFORMA.[16]

- Un troisième membre du G.R.A. est un spécialiste de la recherche en éducation permanente et, durant cette période prépara lui aussi des analyses permettant de replacer l'expérience de PERFORMA dans un contexte politico-social. Lui aussi était rattaché à PERFORMA à temps partiel.

- Enfin en mai 1975, le G.R.A. s'adjoignit un membre à plein temps dont la spécialité - et la responsabilité formelle - fut d'organiser les communications à l'intérieur et à l'extérieur du système PERFORMA. Il entreprit un certain nombre de documents d'information en ce sens et, en plus, eut à s'occuper d'un certain nombre de dossiers

---

16. Le dernier de ces textes étant celui que le lecteur parcourt actuellement.

que lui confia le Directeur. Etant la seule personne à plein temps à part le Directeur (et le secrétariat), il occupa en quelque sorte des fonctions d'assistant de ce dernier.

Direction, comité du programme, G.R.A., constituent les trois éléments fondamentaux de ce que nous avons appelé ici le "pôle universitaire" de PERFORMA.[17]

3.1.4 CORRESPONDANCE ENTRE L'ORGANISATION DE PERFORMA ET CELLE DE L'UNIVERSITE

Les questions centrales qui se posent à l'égard de l'organisation de PERFORMA sont des questions comme celles-ci: jusqu'à quel point s'adapte-t-elle au fonctionnement de divers mécanismes généraux de l'Université de Sherbrooke, à leurs normes et à leurs critères de valeurs? en quoi l'organisation de PERFORMA suppose-t-elle des normes de fonctionnement et des critères différents de ceux de l'ensemble de l'Université? en quoi l'organisation de PERFORMA constitue-t-elle un <u>substitut</u> ou un <u>analogue</u> adéquat aux autres organisations de l'Université qui ont la responsabilité d'un programme? en quoi l'organisation générale de l'Université exprime-t-elle les objectifs de PERFORMA? l'organisation elle-même de PERFORMA exprime-t-elle les objectifs pédagogiques qu'il prétend poursuivre? comment cette organisation a-t-elle évolué durant la phase d'exploration qui se termine?[18]

---

17. Nous n'avons pas présenté ici une analyse systématique des tâches de chacun de ces éléments. Les tâches accomplies par le Directeur sont trop nombreuses et impliquent un réseau de communications trop complexe pour que nous puissions en rendre compte ici. Il en est de même de l'analyse de tous les procès-verbaux du <u>comité d'implantation</u> ou du <u>comité du programme</u> dont l'analyse systématique nous aurait amené à dépasser les cadres limités de cet essai.

18. C'est en confrontant les deux sections précédentes (3.1.1 et 3.1.2) que nous pourrons répondre à la plupart de ces questions. Notons qu'à l'intérieur de l'Université, l'intégration de PERFORMA se fait par l'intermédiaire de la Direction générale de l'éducation permanente.

Il semble bien que les mécanismes généraux que nous avons décrits brièvement plus haut ne correspondent pas exactement à ceux de PERFORMA.

- L'Université ne doit pas s'attendre, par exemple, à ce que l'inscription au programme du certificat se fasse, chez tous les professeurs-étudiants, de façon aussi régulière que chez les étudiants "réguliers": dans un programme de perfectionnement comme celui de PERFORMA, il est prévisible que certains étudiants s'inscrivent à quelques activités puis arrêtent pour une année ou deux avant de se réinscrire.

- Les principes de l'admissibilité de ces professeurs-étudiants ne sont pas d'ailleurs les mêmes: tout professeur d'un collège participant est automatiquement admissible et il n'y a pas, à proprement parler d'évaluation de dossiers individuels, sauf pour vérifier le statut de professeur dans tel ou tel collège.

- Les répondants locaux ou les autres responsables du perfectionnement n'ont pas exactement le même statut que celui des professeurs à temps plein. Actuellement, ils ne sont pas choisis par les mêmes mécanismes même si les critères académiques usuels sont respectés: expérience antérieure, diplôme, etc. Ils ne sont pas non plus à l'emploi de l'Université (sauf exception), mais du collège où ils interviennent. Le problème n'est pas que ces répondants locaux ou ces responsables du perfectionnement ne satisferaient pas les critères exigés de professeurs qui enseignent au premier cycle, mais seulement que les procédures usuelles ne sont pas suivies. Le problème est analogue pour les personnes auxquelles les responsables de perfectionnement peuvent faire appel pour des activités particulières.

- En ce qui concerne le programme lui-même, toutes les questions de politiques générales sont renvoyées au comité du programme de

PERFORMA ou à son comité directeur.[19] Une fois ce mandat accordé au comité du programme, celui-ci n'a pas à faire entériner ses positions par une autre instance universitaire. Il y a donc là un secteur de l'enseignement pour lequel les mécanismes généraux de l'Université ne s'appliquent pas. Ceci ne signifie pas que les activités de perfectionnement de PERFORMA ne satisfont pas les critères de qualité "universitaire", mais seulement qu'actuellement c'est le comité du programme qui est chargé de formuler ces critères.

On peut distinguer deux sources possibles de difficultés dans l'application du modèle organisationnel de PERFORMA. Il y a d'abord tout le secteur de l'administration des dossiers des étudiants. Il semble a priori relativement facile de prévoir une correspondance quasi parfaite entre les procédures de PERFORMA et celles de l'ensemble de l'Université. Une autre source de difficulté - beaucoup plus grave - pourrait venir du fait que, dans l'ensemble de l'Université, on n'accepte pas que le comité du programme de PERFORMA remplisse de façon relativement autonome des fonctions qui relèvent habituellement d'autres organismes universitaires. Il est évident que le comité du programme est appelé constamment à interpréter les objectifs pédagogiques de PERFORMA et à prendre des décisions en fonction de cette interprétation: va-t-il accepter tel ou tel type d'activité de perfectionnement, quelle norme va-t-il proposer par rapport à la somme de travail que représente un "crédit", etc. Il semble important et essentiel, pour que le système PERFORMA puisse fonctionner, qu'on ne remette pas quotidiennement en cause le champ de compétence du comité du programme. C'est au comité du programme aussi que revient d'établir des politiques concernant les critères d'admissibilité des responsables de perfectionnement et des personnes-ressources qui peuvent les assister; va-t-on accepter, ailleurs dans l'Université qu'il en demeure ainsi? A ce propos, il

---

19. Ce comité directeur dépend du comité du programme et remplit les fonctions de celui-ci dans le fonctionnement quotidien de PERFORMA.

faut remarquer que le terme "programme" dans "comité du programme" ne se réfère pas exclusivement aux objectifs pédagogiques, mais aussi à toutes les autres dimensions organisationnelles nécessaires à la réalisation de ces objectifs. En ce sens, l'expression "comité du programme" traduit mal la réalité - ou traduit bien une certaine ambivalence à l'égard de cette réalité. A considérer les diverses pressions qui s'exercent sur le Directeur de PERFORMA pour qu'il justifie sans cesse les objectifs et les mécanismes organisationnels de PERFORMA, on peut en effet se demander si, ailleurs à l'Université, on n'est pas ambivalent à l'idée de reconnaître un champ de compétence dans lequel PERFORMA (surtout le Directeur et le comité du programme) oeuvrerait de façon relativement autonome. Cette remise en cause de PERFORMA pourrait d'ailleurs viser ses objectifs pédagogiques eux-mêmes autant que son organisation.

A chaque fois qu'à propos des normes et des procédures, il n'y a pas une correspondance parfaite entre PERFORMA et le reste de l'Université, le problème est renvoyé au Directeur et au comité du programme. A la condition que l'Université reconnaisse aux organismes propres à PERFORMA l'autorité et la compétence pour interpréter à la fois les objectifs pédagogiques de PERFORMA et les objectifs généraux de l'Université, il n'y a aucune raison de douter de l'efficacité du modèle organisationnel de PERFORMA. Depuis qu'il a commencé à fonctionner, le comité du programme a clarifié et codifié les fonctions de PERFORMA à l'égard de ses objectifs pédagogiques.[20] L'important n'est pas que le comité en arrive à une systématisation complète, mais qu'une orientation générale se dégage de l'ensemble de ses décisions et que cette orientation générale soit en même temps compatible avec les objectifs et les mécanismes habituels de l'Université.

---

20. Cf. les documents produits par le comité du programme.

L'organisation universitaire de PERFORMA se différencie évidemment de l'organisation générale de l'Université, mais elle offre des garanties analogues en ce qui a trait à la valeur académique et aux exigences universitaires. Si jamais, il s'élevait un conflit grave entre l'organisation de PERFORMA et l'organisation générale de l'Université, il faudrait probablement en chercher la cause directement dans un conflit par rapport aux objectifs de PERFORMA.

3.2 LE POLE CEGEP DE L'ORGANISATION

Comme PERFORMA constitue un système, nous avons inévitablement déjà fait référence au cégep dans les pages qui précèdent. Nous allons ici analyser plus systématiquement l'organisation du cégep en distinguant trois acteurs principaux: la direction du cégep, les répondants locaux[21] et les professeurs.

3.2.1. LA DIRECTION DU CEGEP

Nous l'avons mentionné déjà, la Direction du collège est l'employeur du répondant local et, à ce titre, constitue un des deux appuis formels à l'activité de ce dernier. L'autre appui formel du répondant local est l'Université qui approuve sa nomination et qui, par l'intermédiaire du Directeur de PERFORMA, a toute autorité d'accepter ou de refuser ses activités de perfectionnement. A l'intérieur du collège c'est en définitive la Direction (D.G., D.S.P.) qui détermine le statut de PERFORMA et de ses répondants locaux. Ce statut se concrétise de plusieurs façons:

---

21. Nous avons le plus souvent utilisé le terme plus général de "responsable du perfectionnement". Au point de vue des textes officiels le répondant local est celui qui est membre du comité du programme.

- Selon que le responsable du perfectionnement sera un cadre (en particulier un adjoint au D.S.F.) ou un professionnel, ce statut ne sera pas exactement le même.

- La permanence du poste: plusieurs responsables du perfectionnement détiennent des postes appartenant à l'enveloppe générale no 4. A l'intérieur de cette enveloppe les postes sont toujours susceptibles d'être modifiés ou abolis. Il va de soi qu'un organisme auquel ne correspond pas de poste permanent hésite parfois à entreprendre des activités à long terme.[22] A ce facteur s'ajoute le sentiment d'insécurité des personnes remplissant ces postes. Il est certes intéressant de noter que le programme de PERFORMA ait pu quand même démarrer. Mais dans une perspective d'avenir cette situation laisse PERFORMA dans une position instable, imprévisible, alors que son projet explicite (un certificat de trente crédits qu'un professeur peut acquérir au fil des ans) implique une activité à long terme.

- Un autre facteur qui influence directement le statut de PERFORMA à l'intérieur d'un collège est le nombre de postes qui y sont affectés. La période d'expérimentation de PERFORMA aura clairement démontré qu'une seule personne ne peut suffire à remplir les fonctions de répondant local (nous reviendrons plus loin sur les raisons de ce fait). N'affecter qu'un poste au perfectionnement de PERFORMA risque fort d'en diminuer l'impact concret. Depuis le début de PERFORMA, trois collèges ont toujours accordé deux postes au perfectionnement et un dernier collège s'est limité à un seul responsable jusqu'à l'automne dernier. Cet élément important du statut de PERFORMA à l'intérieur du collège doit cependant être pondéré par l'élément suivant.

---

22. Il s'agit ici de la permanence du poste et non de l'emploi.

- Jusqu'ici, dans chacun des quatre collèges, les postes attribués aux répondants locaux sont formellement consacrés à une fonction encore plus large et polyvalente: celle-ci prend des noms différents selon les collèges (de coordonnateur de la recherche et de l'expérimentation, à consultant en pédagogie et aide pédagogique aux professeurs) mais recouvre sensiblement les mêmes activités. Dans aucun collège, actuellement, la fonction de répondant local n'a été clairement définie en regard des fonctions générales de C.R.E.: coordonnateur de la recherche et de l'expérimentation, d'A.P.P.: aide pédagogique aux professeurs ou de C.P.: consultant pédagogique. La direction d'un cégep demeure toujours libre de demander à ces responsables de perfectionnement de consacrer plus ou moins d'énergie à des activités qui ne sont pas reconnues formellement par PERFORMA comme une activité "créditable". Par exemple, selon qu'elle favorise des modifications organisationnelles ou l'acquisition de connaissances et d'habiletés individuelles, la Direction d'un collège peut déterminer le fonctionnement de PERFORMA et son statut à l'intérieur du collège.[23]

Il ne sera probablement jamais possible d'en arriver à un statut qui serait fixé une fois pour toute et identique d'un collège à l'autre. Il n'est même pas certain que ce soit souhaitable d'y arriver, car c'est cette ambiguïté qui permet d'innover, de partir des besoins et des problèmes des professeurs ou de la Direction, d'utiliser les ressources d'où qu'elles viennent, etc. En même temps cette ambiguïté dans la relation entre le répondant local et la Direction du collège est une source de tension très grande dans le système PERFORMA. L'idéal, aux yeux des répondants locaux en tous cas, est certainement d'en arriver à lever cette ambiguïté par une planification à court et à long terme du rôle de PERFORMA dans le collège.

---

23. En d'autres termes ce statut est fonction de la conception que la Direction se fait des objectifs pédagogiques de PERFORMA.

Ce qui précède ne doit pas donner une fausse image de la réalité: depuis le début de PERFORMA, les répondants locaux ont joui d'une assez grande marge d'autonomie à l'égard des D.G. et des D.S.P. La plupart des répondants locaux définissent d'ailleurs leurs fonctions à l'égard des professeurs comme impliquant le moins de dépendance possible à l'égard de la Direction. En d'autres termes, la plupart d'entre eux croient que, pour bien remplir leurs fonctions, ils ne doivent pas être identifiés à l'administration.

Leur statut de professionnel (quand c'est le cas) leur permet d'adopter ce point de vue. C'est dans ce contexte que doit se comprendre la norme de confidentialité à laquelle tous les répondants locaux adhèrent et qui a fait l'objet d'une entente formelle avec la Direction dans les quatre cégeps.

Le climat des relations syndicales et, en particulier, les positions critiques adoptées par certains syndicats de professeurs rendent indispensables cette attitude d'autonomie relative. Rappelons que dans deux collèges les répondants locaux sont eux-mêmes syndiqués. Rappelons aussi que dans un autre collège, ceux qui sont maintenant les répondants locaux ont déjà été, il y a quelques années, officiellement et formellement au service à la fois de la Direction du collège et de son syndicat. A cet endroit, le service qui s'est mué en service d'aide pédagogique aux professeurs fut le fruit d'une négociation entre la Direction et le syndicat local.

De toute façon, la coexistence de ces deux situations - dépendance à l'égard de la Direction-employeur qui détermine le statut et l'importance relative des répondants locaux et autonomie à l'égard de cette même Direction - ne constitue qu'un exemple de plus du système de relation bipolaire qui caractérise l'organisation de PERFORMA: cette bipolarité se retrouve à l'intérieur du comité du programme, dans l'interaction entre l'Université et PERFORMA et ailleurs aussi dans le système PERFORMA.

3.2.2 LES REPONDANTS LOCAUX

Le répondant local est, avec le Directeur de PERFORMA, l'acteur qui caractérise le mieux l'organisation spécifique de PERFORMA. Au pôle "cégep" du système, il est le centre de tout un réseau de communications et au centre également des principales prises de décisions concernant le perfectionnement. Par comparaison avec le système universitaire habituel, les fonctions du répondant local correspondent à celles qui sont remplies par plusieurs services différents. Dans le système universitaire, ce sont les responsables du programme des facultés d'éducation permanente qui ont des fonctions les plus semblables à celles des répondants locaux. La ressemblance n'est pas fortuite puisque le projet PERFORMA s'inscrit résolument dans ce courant d'éducation permanente.

Précisons tout de suite que le terme répondant local se réfère le plus souvent à un ensemble de fonctions plus qu'à une personne donnée ou même à un rôle particulier. Dans les textes officiels décrivant l'organisation de PERFORMA, le répondant local est considéré comme ayant un rôle plus spécifique seulement quand il est question du comité du programme. Dans ce contexte, le répondant local est celui qui représente son cégep dans ce comité et il n'y en a qu'un par collège même si plusieurs personnes remplissent par ailleurs les fonctions du répondant local dans ce cégep.[24]

A partir des textes antérieurs on peut décrire le rôle de répondant local de la façon suivante. Dans chaque collège participant, un répondant local est responsable du projet PERFORMA et assure une liaison directe avec le Directeur du projet. En plus de superviser l'ensemble des projets particuliers de perfectionnement, il participe au

---

24. C'est pourquoi il nous est souvent arrivé d'utiliser le terme plus général de "responsable du perfectionnement".

choix des personnes-ressources et négocie avec elles les modalités de leurs interventions. Il établit également des mécanismes d'information et de coordination: publications à l'adresse des professeurs, réunions de groupes d'orientation, entrevues individuelles, dossiers cumulatifs, etc. Il développe de nouveaux instruments pédagogiques, de nouveaux types de service aux professeurs. Le répondant local possède toujours une compétence dans l'un des domaines de perfectionnement (relations humaines, technologie éducative, communication audio-visuelle, etc.): dans son propre secteur de spécialisation, il est lui-même responsable de certaines activités de perfectionnement. Il travaille aussi étroitement avec le groupe de recherche-action (G.R.A.) au niveau de la recherche et de l'évaluation. Enfin le répondant local est responsable des liens qui doivent être établis avec les divers groupes ou les diverses instances administratives de son collège. Par le biais du comité du programme et de certaines activités du G.R.A., il demeure également en contact avec les répondants locaux des autres collèges.

Une analyse plus systématique des tâches des responsables du perfectionnement dans les cégeps nous a permis d'en arriver à la liste suivante:

A- Activités formelles de perfectionnement. Il peut s'agir d'un atelier sur le tutorat, sur l'étudiant de cégep, etc. Ou il peut s'agir de la supervision d'activités faites au collège par un ou plusieurs professeurs (v.g. l'analyse d'un vidéo pris dans sa classe et qu'un professeur vient discuter avec le répondant local. On aura reconnu là des activités qui se rapprochent du type formation même si la supervision est déjà une forme d'intervention indirecte sur le milieu.

B- Diverses tâches qui ne se traduisent pas toujours (ou rarement) en activités "créditées", mais qui visent quand même le perfectionnement. La plupart de ces tâches tendent le plus souvent

à être du type intervention: consultation auprès d'un ou de plusieurs professeurs (par exemple, faire l'analyse d'un nouveau plan de cours), consultation ou animation auprès d'un département, encadrement des professeurs intéressés au perfectionnement et à PERFORMA, etc.

C- Mise sur pied d'activités de perfectionnement qui seront prises en charge par des personnes-ressources de l'extérieur: ceci inclura par exemple, l'information aux professeurs et les contacts avec cette personne-ressource. De fait, le répondant local participe souvent à ces ateliers à titre de coresponsable afin d'assurer la meilleure intégration possible avec les autres activités.

D- Tâches administratives liées à PERFORMA: participation au comité du programme, contacts avec la Direction, avec le G.R.A., réunions, stages, préparation de dossiers, de rapports, etc.

E- Autres tâches administratives liées au rôle de C.R.E., A.P.P., C.P.: réunions de service, rapport avec la direction, etc.

F- Services connexes au perfectionnement: information, documentation, projet de recherche des professeurs, recherches institutionnelles de divers types, micro-consultation, etc.

G- Contacts plus ou moins formels et plus ou moins prévisibles avec l'administration, les professeurs, les autres services, les départements, les étudiants, le comité de perfectionnement, etc.

H- Autres tâches découlant de son appartenance à l'organisation: fonctions syndicales quand il y a un syndicat des professionnels, participation à certains comités internes ad hoc ou à

certains comités externes au collège (v.g. comité de CADRE, de la Fédération des cégeps).

A cette liste des tâches du répondant local, nous pourrions ajouter un grand nombre de renseignements de tout ordre. Dans trois collèges sur quatre, un des répondants locaux a déjà fait lui-même (ou elle-même) de l'enseignement collégial. Les huit répondants locaux ont une formation de base en sciences humaines (psychologie, sociologie, anthropologie) ou en lettres. Parmi ceux-là, trois ont également un diplôme en éducation. Un seul de ces répondants locaux a le statut de cadre et les autres ont un statut de professionnel. Dans deux collèges, ils font partie d'un syndicat de professionnels et, dans un troisième, le syndicat est en voie de formation.

Si nous revenons à l'analyse des tâches elles-mêmes, il est évident que l'ordre d'importance de ces tâches varie d'un collège à l'autre. Cette variation dépend parfois de la façon dont la Direction a défini le poste; par exemple, un coordonnateur de recherche et d'expérimentation va inévitablement devoir consacrer plus de temps à aider des professeurs à formuler des projets en recherche. Par ailleurs cette variation dépend parfois de la conception qu'on se fait du perfectionnement: dans certains cégeps, par exemple, on utilise plus facilement des personnes-ressources de l'extérieur (à PERFORMA) pour prendre la responsabilité d'ateliers, alors qu'ailleurs les répondants locaux préfèrent offrir moins d'ateliers, mais d'en prendre eux-mêmes la charge ou de consacrer beaucoup de temps à encadrer une personne-ressource de l'extérieur. Mais quelles que soient les différences d'un collège à l'autre, il y a tout de même une assez grande homogénéité par rapport aux tâches accomplies par les répondants locaux.

Partout, on retrouve une division du travail entre les deux personnes qui remplissent cette fonction de répondants locaux. Ces tâches sont tellement variées qu'il devient très difficile pour chacun d'atteindre un haut niveau d'efficacité pour chacune d'elles: la répartition des tâches permet de surmonter cette difficulté.

Il n'est pas faux d'ajouter que cette tâche de répondant local implique assez souvent une grande tension psychologique. Ceci pour plusieurs raisons. D'abord, le répondant local est un des éléments centraux de tout le système PERFORMA et si certaines difficultés surviennent, c'est inévitablement sur lui que s'exercent les pressions. Ainsi aux répondants locaux, on demande de respecter les critères et les procédures de type universitaire, mais, en même temps, leur employeur est le cégep. Les exemples de ce genre sont nombreux. Il y a aussi le fait de se situer dans une relation de formateur vis-à-vis des professeurs qui rend la tâche souvent délicate. Il y a enfin, des demandes (ou des commandes) qui sont adressées au répondant local sans que ce dernier ne sache toujours l'ordre de priorité qu'il devrait y accorder: Il n'y a nulle part des règles spéciales à ce sujet et si cette situation permet beaucoup d'autonomie dans l'organisation de PERFORMA au plan local, cela n'est pas non plus sans créer parfois un certain malaise chez quelques répondants locaux tout au moins.

Cette dernière remarque nous introduit à ce qui, encore aujourd'hui, pose un problème au système PERFORMA. Comme PERFORMA s'est développé à partir d'une situation déjà existante, comme c'est en quelque sorte une "excroissance" du rôle d'aide pédagogique aux professeurs (A.P.P.), de consultant pédagogique (C.P.) ou de coordonnateur de recherche et d'expérimentation (C.R.E.), nul ne sait jamais exactement où se situe la frontière entre les exigences de la tâche de PERFORMA et l'ensemble des tâches qu'on se voit attribuer. L'ambiguïté de la situation n'empêche pas chaque répondant local d'établir ses propres priorités, mais cette situation de flottement empêche le développement d'une politique d'ensemble. Une telle politique d'ensemble serait-elle souhaitable? Dans une perspective bureaucratique, certes. Mais c'est cette ambiguïté qui permet, au fond, d'adapter PERFORMA à chaque situation locale. Même s'il est évident que la Direction de PERFORMA tend vers une grande homogénéité possible des tâches, celle-ci sera d'autant moins réalisable que la multiplicité des tâches n'est, au fond, que l'expression, au plan de l'organisation, de la complexité des objectifs eux-mêmes de PERFORMA.

3.2.3 LES PROFESSEURS DE CEGEP

3.2.3.1 MOTIVATION ET IMPACT DU PERFECTIONNEMENT

Quelles motivations amènent les professeurs à s'inscrire aux activités de PERFORMA - ou à continuer à le faire? Quel impact PERFORMA a-t-il sur eux? On trouvera dans un autre rapport des données quantitatives se rapportant à ces questions.[25] Il aurait été intéressant, dans le cadre de ce travail-ci, d'analyser la conception que les professeurs eux-mêmes se font des objectifs de PERFORMA et de leurs propres objectifs personnels. On peut supposer qu'une telle étude aurait révélé une assez grande polyvalence d'objectifs.

On sait qu'une partie des professeurs sont directement motivés par la possibilité de recevoir un certificat universitaire qui accroît leur nombre d'années de scolarité et qui accroît leur salaire. Mais tous ne sont pas dans cette situation: plusieurs professeurs inscrits aux activités de PERFORMA n'ont aucune promotion ni aucune augmentation de leur revenu qui soient associées à leur participation: ils sont simplement intéressés au perfectionnement en pédagogie. Mais le fait d'avoir un intérêt de mobilité professionnelle ne signifie pas pour autant n'avoir que ce genre d'intérêt. On ne sait pas au juste comment les professeurs réagissent à l'égard de ce que nous avons appelé les objectifs collectifs ou organisationnels de PERFORMA (briser l'isolement des professeurs, fournir un groupe de référence professionnel, etc.), mais il est fort probable que certains de ces objectifs sont présents à l'esprit de certains professeurs.

---

25. Cf. le rapport d'évaluation de François Gagné de l'INRS.

3.2.3.2 LES PROFESSEURS SYNDIQUES

Les professeurs étant tous syndiqués, leurs attitudes et leurs comportements à l'égard de PERFORMA sont nécessairement influencés par cette appartenance. De plus, indépendamment de l'attitude "syndicale" de chacun, les positions du syndicat face à PERFORMA ont une influence directe sur le fonctionnement de celui-ci, sur la mise en marche des activités de perfectionnement. Dans deux cégeps, tout au moins, des positions formelles du syndicat ont beaucoup retardé la mise en place de telles activités ou ont retardé l'adhésion d'un plus grand nombre de professeurs. Cette position syndicale, là où elle se manifeste, est avant tout l'expression d'une opposition au lien éventuel entre l'implantation d'un certificat pédagogique et l'obligation de détenir un tel permis d'enseigner pour obtenir la certification (cf. règlement no 4). On a rappelé plus haut comment ce problème avait fait l'objet de nombreuses démarches de la part de la Direction de PERFORMA.[26] Il n'est pas certain que dans tous les collèges, les précisions apportées par le Ministère aient apaisé les craintes. Comme par ailleurs, ces précisions sont parvenues aux intéressés au moment où s'amorçaient les premières démarches pour une nouvelle convention collective, la situation ne s'est pas encore entièrement clarifiée. Trois remarques s'imposent à ce sujet.

- Tous les syndicats locaux n'ont pas adopté une position identique face à PERFORMA. Dans deux des quatre cégeps il n'y a pas eu d'opposition syndicale systématique. Il semble bien que l'histoire propre à chaque collège des relations entre les répondants locaux et les représentants syndicaux soient un facteur déterminant.

---

26. Nous faisons allusion ici à la correspondance entre le Directeur de PERFORMA, le vice-recteur aux affaires académiques de l'Université de Sherbrooke et les représentants du M.E.Q.

- L'opposition syndicale, quand elle se manifeste, exprime - avant tout sinon exclusivement - une opposition au Ministère de l'éducation en rapport avec le règlement no 4. Nulle part cette opposition ne touche la formule de perfectionnement elle-même ni la compétence des répondants locaux.

- Au cours de la dernière année, les objections d'origine syndicale à PERFORMA ont diminué: PERFORMA n'est devenu nulle part un enjeu immédiat des négociations collectives qui sont en cours.

Il importe d'entrevoir, cependant, qu'un syndicat de professeurs pourrait bien un jour chercher à s'approprier certaines fonctions actuelles remplies par PERFORMA ou, en tout cas, pourrait chercher à contrôler les principaux mécanismes de perfectionnement. Pour autant qu'un des objectifs de PERFORMA soit d'amener les professeurs à prendre en charge leur propre perfectionnement, il n'est pas inimaginable qu'un syndicat puisse chercher à prendre en charge, non seulement le perfectionnement individuel de ses membres, mais les mécanismes mêmes de ce perfectionnement. Si PERFORMA, comme nous en avons fait l'hypothèse, offre aux professeurs un groupe de référence professionnel, un lieu de communications satisfaisantes entre collègues, il faut bien voir que le syndicat est un des seuls autres organismes qui pourrait éventuellement remplir une fonction analogue.

3.2.3.3 LA RELATION PROFESSEUR - REPONDANT LOCAL

A un pôle, des professeurs qui désirent se perfectionner, qui identifient des "problèmes", qui cherchent des solutions à ces problèmes, etc. A l'autre pôle, des répondants locaux qui aident ces professeurs dans leur démarche, qui préparent à leur intention une pédagogie sur mesure, etc. Dans ce contexte, qui formule les "problèmes" ou les "besoins"? Qui détermine le contenu et la forme du perfectionnement?

La relation professeur - répondant local pose le problème du pouvoir ou de l'autonomie de chacun de ces acteurs. La réalité n'est pas simple.

Si on considère l'ensemble des collèges, on s'aperçoit que dans certains cas, les professeurs ont vraiment été à l'origine d'une activité: trois professeurs vont consulter un répondant local et se déclarent intéressés à aborder l'étude de tel problème; à partir de là se développe un plan de consultation pour ces trois professeurs et qui deviendra l'occasion d'un atelier de x crédits. Dans un autre cas, le répondant local convoque une réunion de tous les professeurs intéressés au perfectionnement et discutent avec eux des problèmes qui paraissent les plus importants à leurs yeux: de là se développent parfois de nouvelles activités pédagogiques. Dans d'autres cas, les répondants locaux présentent une liste d'activités aux professeurs et ceux-ci s'inscrivent (ou non) à certaines d'entre elles. Ces activités proposées par les répondants locaux sont parfois assez standards et ressemblent à des activités de formation offertes dans d'autres institutions; dans d'autres cas, les répondants locaux proposent telle ou telle activité parce que leur expérience dans le milieu, les discussions ici et là leur en ont fait "sentir" l'intérêt. Il y a donc plusieurs modèles qui se dégagent à l'analyse. Finalement la pratique concrète de PERFORMA aboutit à une situation où, à la longue, les décisions se prennent après un "va-et-vient" entre les deux pôles concernés. La pratique de l'évaluation des sessions de formation établit d'ailleurs un système de feedback qui accélère l'interaction entre ces deux pôles.

Il faudrait préciser ici que dans les cas des activités du répondant local qui se rapprochent du type intervention, les processus de prise de décision sont différents en ce sens que le "client" est un groupe et que la responsabilité individuelle de chaque professeur n'est pas nécessairement engagée au même point. Quand, par exemple, un département demande l'aide d'un répondant local pour planifier une recherche en pédagogie, chaque professeur n'est pas toujours impliqué au même point dans cette décision et dans sa réalisation.

3.3 L'INTERACTION ENTRE L'UNIVERSITE ET LES CEGEP

3.3.1 LA DIRECTION DE PERFORMA ET LE REPONDANT LOCAL

Nous avons déjà rappelé que le Directeur de PERFORMA a, en définitive, toute autorité sur PERFORMA. Cela en fait, en quelque sorte le "patron" du répondant local. Mais PERFORMA étant un organisme inter-organisationnel, le répondant local n'est pas l'employé du Directeur de PERFORMA, mais l'employé de son collège. Inversement, le Directeur de cet organisme inter-organisationnel est, lui, employé de l'Université. Il y a là l'expression concrète de la répartition des pouvoirs entre l'Université et le cégep. Si cette répartition des pouvoirs devenait insatisfaisante pour l'une ou l'autre des deux parties, le système PERFORMA ne pourrait réaliser tous ses objectifs.

3.3.2 LE COMITE DU PROGRAMME

Nous avons plus haut considéré le comité du programme comme un des organismes du pôle universitaire. Sa composition en fait cependant un des lieux privilégiés de l'interaction entre l'Université et les collèges participants à PERFORMA.

3.3.3 LE PROTOCOLE D'ENTENTE

Il est prévu, depuis le début du projet PERFORMA, la signature d'un protocole d'entente entre l'Université de Sherbrooke et chacun des collèges participant à PERFORMA. Tout au cours de cette phase exploratoire des projets d'entente ont été formulés, discutés au comité d'implantation, entre le Directeur de PERFORMA, les répondants locaux et les D.S.P. ou D.G. de chacun des collèges. A ce jour, aucune entente formelle n'a été conclue. Au moment où cette question était la plus

débattue à l'intérieur de PERFORMA, certains facteurs empêchaient de conclure une telle entente: parfois, l'approbation finale du M.E.Q. n'était pas encore arrivée, parfois les relations syndicales à l'intérieur du collège ne créaient pas un contexte propice à la conclusion d'une telle entente. Parfois aussi les textes ne satisfaisaient pas entièrement l'une ou l'autre des deux parties.[27]

Un protocole est une entente formelle qui doit être acceptée de part et d'autre par les autorités administratives de chacune des institutions en cause. Mais une telle entente ne peut être que formelle. Le fonctionnement quotidien d'un organisme inter-organisationnel implique un accord profond sur un certain nombre d'objectifs et sur certains mécanismes de base. De la même façon, il importe aussi de connaître le plus explicitement possible les points de désaccord. On trouvera plus loin, un certain nombre de questions auxquelles toute entente Université - cégep devrait apporter des éléments de réponse. Certains thèmes de cette entente devraient être évalués dans un protocole formel; d'autres pourraient plutôt faire l'objet d'une entente à court terme.

3.3.3.1 ENGAGEMENTS DE LA PART DE L'UNIVERSITE

A quoi s'engage l'Université à l'égard des étudiants inscrits formellement au programme C.P.E.C.? S'engage-t-elle à leur fournir la possibilité (ateliers, séminaires, etc.) de terminer leurs trente crédits dans le cas où un collège arrêterait de participer à PERFORMA? Dans un tel cas s'engage-t-elle à fournir à l'étudiant la possibilité de terminer son certificat dans un programme de même type que celui de PERFORMA ("in-service training", formation continue, etc.)? Sinon quel genre de programme s'engage-t-elle à fournir aux professeurs? Un pro-

---

27. Au moment de la publication de ce rapport, le texte de ce protocole a été élaboré. On en trouvera une copie en annexe.

fesseur peut-il s'inscrire pour plus de trente crédits? Doit-il compléter ces trente crédits à l'intérieur d'une période prédéterminée?

Quelles ressources l'Université s'engage-t-elle à fournir aux répondants locaux? Les ressources du G.R.A. font-elles ou non partie de ces ressources? Quelles sont les autres ressources que l'Université s'engage à fournir?

L'Université s'engage-t-elle à ne pas modifier la structure actuelle de PERFORMA, en particulier: le comité du programme dont font partie les représentants locaux, le mode de financement, etc.?

Cet engagement vaut-il pour un temps limité ou indéfini?

L'engagement de l'Université touche-t-il (ou non) seulement les activités formelles de formation (v.g. les ateliers) ou inclut-il d'autres activités, entre autres celles que nous avons appelées plus haut des activités d'intervention?

3.3.3.2 ENGAGEMENT DE LA PART DE LA DIRECTION DU CEGEP

Limitons-nous ici aussi à indiquer certaines questions importantes:

La Direction du collège s'engage-t-elle à embaucher les personnes nécessaires (répondants locaux ou tout autre formateur) pour rendre possible les activités de perfectionnement? S'engage-t-elle à respecter les critères universitaires d'embauche (diplôme, compétence, etc.)?

En autant que le collège demande à ces personnes d'autres fonctions que celles qui sont reliées à PERFORMA, s'engage-t-il à libérer ces personnes de leurs autres tâches de façon à leur permettre de

remplir leur fonction de répondant local?

Quelle infrastructure financière et administrative le collège s'engage-t-il à fournir à ses répondants locaux (locaux, secrétariat, équipement, etc.)?

Le collège s'engage-t-il à fournir un quota annuel de crédits-professeurs?

Quel statut auront les responsables de PERFORMA à l'intérieur du collège? De qui dépendront-ils?

Cet engagement vaut-il pour un temps limité ou non?

Cet engagement touche-t-il seulement les activités formelles de formation? Si oui, la Direction demandera-t-elle aux répondants locaux de participer quand même à d'autres activités connexes à la formation?

3.3.4 ORGANISATION INFORMELLE

L'expérience de la période d'exploration qui se termine a aussi démontré l'importance d'un niveau informel de communication entre tous les principaux responsables de PERFORMA. PERFORMA aura suscité, pendant cette période, l'échange d'un flot d'informations concernant le perfectionnement et le milieu collégial. Ces échanges ne se situèrent pas seulement au niveau de l'information. En un sens PERFORMA offre aussi un groupe d'appartenance professionnel aux répondants locaux. Ce groupe informel constitue sans doute le fondement de l'entente Université - cégep.

Sans aboutir à une querelle entre la valeur réciproque de l'informel et du formel, il est révélateur que le projet PERFORMA ait

pu fonctionner pendant plus de deux ans sans qu'il n'y ait aucun protocole d'entente entre l'Université et les cégeps. Même si cette situation a pu paraître insatisfaisante à certains, elle a probablement permis une période d'exploration plus riche: l'innovation s'accompagne toujours d'une zone d'incertitude. PERFORMA implique et propose des changements importants au schème classique des relations que l'Université traditionnelle entretient avec ses "clients". En ce sens PERFORMA, en lui-même, constitue un projet d'intervention sociale.

3.4 TROIS FACTEURS EXOGENES A PERFORMA

3.4.1 LE MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (M.E.Q.)

Parmi les centres importants de décision et de pouvoir que nous avons délibérément exclus de l'analyse qui précède, se trouve le Ministère de l'éducation. Nous l'avons exclu seulement parce que l'influence du M.E.Q. se joue par l'intermédiaire de l'Administration générale de l'Université et que nous n'avions pas un accès aussi direct à l'ensemble des données pertinentes. Malgré la médiation de l'Université, la présence - légale, administrative et politique - du Ministère n'est pas demeurée "invisible" aux principaux acteurs de PERFORMA: nous avons rappelé comment certaines oppositions d'origine syndicale à PERFORMA se fondaient sur des appréhensions à l'égard des visées futures du M.E.Q. (à propos du règlement no 4). La Direction de PERFORMA est aussi entrée directement en communication avec des représentants du Ministère. A cet égard, il est intéressant de noter que la dimension inter-organisationnelle (Université - cégep) de PERFORMA eut des répercussions au niveau même du M.E.Q.: parce que PERFORMA vise à sanctionner un diplôme universitaire mais que celui-ci est offert uniquement aux professeurs de collège, deux Directions générales du Ministère se trouvaient directement impliquées et devaient communiquer entre elles à ce sujet.

3.4.2 LES SYNDICATS DE PROFESSEURS

Nous avons également rappelé le fait que PERFORMA ne peut ignorer la présence des syndicats dans l'ensemble du système d'éducation. Il était hors de notre propos ici d'étudier les positions syndicales à propos du perfectionnement des professeurs. Ce n'est que par le biais des "professeurs syndiqués" (voir plus haut 3.2.3.2) que nous avons rendu partiellement compte de la présence syndicale.

3.4.3 LES ETUDIANTS

Il peut sembler paradoxal qu'un projet de perfectionnement des professeurs fasse si peu état de la présence des étudiants dans le système scolaire. De fait, cette présence est là de façon implicite la plupart du temps. Il semble que l'absence explicite des étudiants met en cause des facteurs qui débordent le cadre d'une analyse de PERFORMA. Au sujet de l'impact de PERFORMA sur les étudiants, il importe surtout de remarquer qu'il peut prendre des formes diverses. Il est évident que le perfectionnement des professeurs peut accroître le niveau d'apprentissage de ceux qui étudient avec eux. Mais la relation peut être beaucoup moins immédiate et directe: les étudiants, par exemple, peuvent profiter du fait que PERFORMA crée un support psycho-affectif aux professeurs, encourage une certaine stabilité du corps professoral, etc.

4

SYNTHESE ET CONCLUSION

4.1 SYNTHESE 1. IMPLANTATION DE PERFORMA DANS LES QUATRE COLLEGES

La description générale que nous venons de présenter ne doit pas donner l'impression au lecteur que les quatre cégeps ont instauré PERFORMA exactement dans les mêmes termes et au même rythme. Tout en partageant les objectifs généraux de PERFORMA, chaque collège en est venu à développer sa propre stratégie d'implantation.

A Sherbrooke, il y avait, bien sûr, des initiatives collectives qui tendaient à fournir un soutien aux activités pédagogiques: ce fut, en particulier, ce qui s'est appelé l'"expérience globale". Mais, par ailleurs, les activités formelles de perfectionnement ont débuté avec l'introduction de PERFORMA. A cette période, quelques professeurs ont été détachés partiellement de leur enseignement pour se consacrer à l'élaboration de projets de perfectionnement. Ceci, ajouté au fait que c'est l'Université de Sherbrooke qui accepta de considérer le projet PERFORMA et au fait que celui que l'Université devait nommer Directeur de PERFORMA était un des professeurs du cégep de Sherbrooke qui avait participé à lancer l'idée, a permis à PERFORMA de prendre rapidement forme. Il y eut très tôt un assez grand nombre de professeurs qui y participèrent et ils reçurent un appui formel ou informel des éléments patronaux et syndicaux. Les deux répondants locaux sont membres du syndicat de professionnels et l'un d'eux en a même été le président. Un des deux répondants locaux a déjà été professeur au collège. Même si les deux répondants locaux ont toujours participé à des activités de perfectionnement, il y eut quand même une division du travail entre eux et l'un d'eux prit en charge plus directement les activités de perfectionnement avec les professeurs. La stratégie de développement s'inspira beaucoup du courant des relations humaines en ce sens qu'on créa peu à peu un groupe constitué de tous les professeurs participants à PERFORMA. Ceci créa un fort sentiment d'appartenance à l'entreprise PERFORMA. En termes d'objectifs pédagogiques, on peut dire que les activités de PERFORMA s'inspirent de plus en plus du modèle interventionniste: les répondants locaux sont appe-

lés de plus en plus à participer à des interventions dans le collège soit directement, soit par l'intermédiaire des professeurs en voie de perfectionnement.

A De Maisonneuve, le responsable du développement chargé de l'implantation de PERFORMA est un de ceux qui avaient entrepris des démarches auprès des diverses universités du Québec. Il faisait aussi partie du comité sur la formation continue. Il a déjà enseigné au collège et possède le statut de cadre: dès le début de PERFORMA, il connaissait donc toute l'histoire et la dynamique du collège. Avant même l'implantation de PERFORMA, plusieurs services étaient offerts par les deux membres du service de recherche et PERFORMA fut considéré comme l'un deux. Ici aussi ils reçurent l'appui de la Direction et aussi de militants syndicaux. A cause peut-être du statut de cadre du répondant local qui se chargea de l'implantation, celle-ci connut une phase plus "administrative" qu'ailleurs. Ainsi une des activités centrales fut offerte à tous les directeurs de départements et même si peu de directeurs ont poursuivi par la suite, cette première activité fut une rampe de lancement. Pendant cette même période il y eut beaucoup de travaux de consultation entrepris par les répondants locaux. Au cours de la dernière année le nombre d'activités offertes et suivies par les professeurs a beaucoup augmenté. A De Maisonneuve on fait, plus volontiers qu'à Sherbrooke et à Bois-de-Boulogne appel à des personnes-ressources de l'extérieur pour ces activités. Les répondants locaux insistent plus sur l'importance que le perfectionnement se fasse en cours d'emploi plutôt que sur place. Les répondants locaux consacrent une partie importante de leur temps à des travaux du type intervention (consultation, mise en place de projets, etc.), mais ne souhaitent pas intégrer à PERFORMA toutes les activités qui ne sont pas clairement "créditables". Sans préjuger des développements à long terme, leur

conception de PERFORMA n'intègre pas le pôle intervention.[28]

A Bois-de-Boulogne aussi un des répondants locaux a fait partie du comité sur la formation continue et le service d'aide pédagogique aux professeurs existait avant l'instauration de PERFORMA.[29] A cette période, les deux responsables de ce service relevaient conjointement du syndicat et de la direction et leurs fonctions étaient avant tout du type consultation auprès des professeurs. Ces fonctions de consultation ont continué par la suite. L'importance relative de la consultation a cependant diminué parce que les deux répondants locaux ont élaboré des activités de perfectionnement qui pourraient être plus facilement "créditables". Contrairement à la plupart des autres collèges, chacune de ces activités est habituellement assez longue et comporte plusieurs crédits: cette particularité est liée au désir d'offrir des activités qui intègrent à la fois des informations théoriques et méthodologiques qu'on retrouverait dans un cours universitaire et des travaux de recherche portant sur les situations locales d'enseignement. En ce sens, c'est probablement à Bois-de-Boulogne que l'on tente d'intégrer dans une unité "créditable" des activités du type formation et des activités du type intervention. Ajoutons que Bois-de-Boulogne est un des collèges où l'opposition ouverte s'est manifestée, surtout durant l'année 1974-75 (pour des raisons que nous avons déjà rappelées). Quand elle s'exprime, cette opposition rend difficile le "recrutement" de nouveaux adhérents à PERFORMA plutôt qu'elle n'empêche la tenue elle-même des activités de perfectionnement.

---

28. Notre façon de présenter les objectifs pédagogiques ne préjuge en rien que tout collège doit intégrer les trois sous-objectifs qui sont mentionnés. De même la typologie formation-intervention a plus pour fonction de permettre d'indiquer les orientations qui sont choisies plutôt que de déterminer a priori ce que sont les objectifs de PERFORMA.

29. Les représentants de ce collège avaient, eux aussi, fait des démarches auprès de certaines universités du Québec.

Ahuntsic présente une situation particulière à bien des points de vue. C'est le seul collège où il y eut, pour la plus grande partie du temps, un seul répondant local qui, par surcroît, ne devait se consacrer qu'à temps partiel à PERFORMA. C'est aussi le seul collège où les répondants locaux ne relèvent pas directement du Directeur des services pédagogiques, mais plutôt du Directeur des services auxiliaires. C'est aussi le seul collège où un des répondants locaux n'ait pas lui-même participé au comité sur la formation continue.[30] Pendant presque toute cette période, il n'y avait pas non plus de répondant local qui ait déjà enseigné au niveau collégial. Enfin, la proportion de professeurs du secteur professionnel est beaucoup plus grande là qu'ailleurs et il semble que dans le secteur professionnel ce sont les problèmes de perfectionnement dans la discipline (et non en pédagogie) qui sont perçus avec le plus d'acuité. D'autre part, comme à Bois-de-Boulogne, les positions syndicales à l'égard de PERFORMA en ont retardé la mise en place. L'année 1975-76 était donc la première année réelle de fonctionnement et les conditions créées par le climat de négociations collectives ne rendaient pas faciles les opérations nécessaires à cette implantation. A cause de tous ces facteurs PERFORMA ne s'est pas encore implanté à Ahuntsic à un niveau égal à celui des trois autres collèges.

4.2 SYNTHESE 2. POINTS DE TENSION DANS LE SYSTEME PERFORMA

Parvenu au terme de cette analyse, nous n'allons pas en tenter un résumé systématique, mais plutôt suggérer un certain nombre de sources éventuelles (ou actuelles) de tensions dans le système PERFORMA. Selon le contexte, selon le moment, selon l'intensité, ces tensions pourront remplir une fonction de blocage ou de dynamisme dans l'évolution de PERFORMA. Tout système inter-organisationnel est inévitable-

---

30. C'est le Directeur des services pédagogiques (D.S.P.) qui fut membre de ce comité.

ment en équilibre fragile et il devient important d'en comprendre les principaux points de tension.

De façon générale, les sources de tension, dans un système organisationnel, correspondent aux principales décisions qui doivent être prises. A cet égard, voici quelques éléments qui sont susceptibles de provoquer de telles tensions:

- L'écart entre les divers types d'objectifs pédagogiques ou la coexistence des deux modèles purs que nous avons souvent mentionnés: la formation et l'intervention.

- Parallèlement à ce qui précède, la définition des activités "performables" par rapport à l'ensemble des activités professionnelles du répondant local.

- Les contradictions possibles entre certains objectifs pédagogiques (prises en charge des professeurs par eux-mêmes, l'intégration du perfectionnement à la pratique pédagogique de chaque collège) et entre certaines procédures de gestion qui pourraient tendre vers une uniformisation bureaucratique ou technocratique.

- La distinction entre le champ de la pédagogie et celui des disciplines: cette distinction classique et facile à établir quand on se limite à des activités de formation en pédagogie, devient de plus en plus ténue quand on considère des activités de perfectionnement intégrées à la tâche. Ainsi, par exemple, le professeur qui, dans le cadre d'un atelier ou à la suite de cet atelier, travaille à la modification de son plan de cours, en vient facilement à ne plus établir une distinction stricte entre le contenu de sa discipline et la pédagogie.

La plupart de ces sources possibles de tension peuvent impliquer deux ou plusieurs acteurs identifiés à PERFORMA: l'Université, le Directeur, les répondants locaux, les membres du C.R.A., et tous

les autres éléments exogènes à PERFORMA. Voici certaines de ces sources de tension:

- l'homogénéité ou la diversité entre les collèges: jusqu'à quel point PERFORMA va-t-il accepter que les collèges soient différents les uns des autres dans leur participation (v.g. des activités de types différents)?

- la définition de la marge d'autonomie de chaque élément de l'organisation (Directeur, G.R.A., répondants locaux, etc.).

- les objectifs particuliers de certains groupes: v.g. jusqu'à quel point PERFORMA peut-il accepter que les professeurs prennent en charge leur propre perfectionnement? Cette idée centrale de PERFORMA pourrait éventuellement amener des professeurs (ou certains groupes de professeurs) à prendre en charge non seulement leur perfectionnement individuel, mais les mécanismes mêmes de PERFORMA. Cela n'est pas prévu par le projet PERFORMA.

- la nécessité pour plusieurs acteurs à la fois, de devoir coordonner leurs activités. Ce serait le cas, par exemple, de la recherche sur l'évaluation qui ne peut se faire sans la participation des responsables du G.R.A. et des répondants locaux. Ce serait aussi le cas si les répondants locaux décidaient d'organiser des échanges de ressources entre les divers collèges.

Enfin une autre source éventuelle de tensions pourrait naître des projets de développement futur de PERFORMA. Ainsi, pour nous référer à un dossier qui est déjà à l'étude à la Direction de PERFORMA, nous pouvons supposer que si PERFORMA se donnait comme objectif d'offrir des services de perfectionnement dans la discipline aux professeurs du secteur professionnel, cela impliquerait presque inévitablement une remise en cause ou une redéfinition de certains objectifs et de certains mécanismes organisationnels.

Tensions éventuelles entre un contenu disciplinaire et un contenu pédagogique, entre divers objectifs pédagogiques eux-mêmes, entre les objectifs pédagogiques et les mécanismes qui en sont la contrepartie organisationnelle, entre les différents acteurs de PERFORMA, entre PERFORMA et ce que nous avons appelé les facteurs exogènes, entre le présent et le futur: telles seront probablement les principales sources de blocage ou de dynamisme durant la prochaine étape de PERFORMA. L'objectif de notre analyse avait pour but d'en faciliter la compréhension et la maîtrise.

Plusieurs de ces facteurs ont déjà pesé lourds dans l'implantation de PERFORMA. Cette première phase d'exploration aura montré que tous les problèmes ne sont pas résolus et surtout, que l'organisation de PERFORMA est capable de résoudre les problèmes au fur et à mesure qu'ils sont identifiés.

4.3 CONCLUSION: PERFORMA, UN PROJET DE CHANGEMENT SOCIAL

Au tout début de ce travail nous avons indiqué qu'en plus des objectifs pédagogiques et organisationnels, PERFORMA poursuivait un objectif plus général et plus global: celui de s'inscrire dans le courant de changement social qui caractérisait, à la fin de la décennie 60, le Québec et, plus particulièrement, son système d'éducation. Au cours de cette période débutent activement de multiples expériences et de multiples réformes pédagogiques dans plusieurs pays: France (après mai 1968), U.S.A., Canada anglais, etc. En même temps, les notions centrales d'éducation permanente, de formation continue se développent aussi un peu partout. Au Québec même, les cégeps n'ont que quelques années d'histoire, mais constituent une tentative de renforcer le système public et de démocratiser l'enseignement. La réforme de l'éducation apparaît alors comme un levier important de changement de la société québécoise. Cette réforme implique de nouvelles institutions comme le cégep, un grand nombre d'étudiants dont on connaît peu les

caractéristiques et les besoins, un grand nombre aussi de nouveaux professeurs qui n'ont pas une longue tradition d'enseignement et à qui on demande d'enseigner dans un contexte fort différent de celui dans lequel ils ont été étudiants eux-mêmes. Bien d'autres éléments viennent aussi rendre la situation complexe, mobile, en effervescence: syndicalisation des professeurs de niveau collégial, modification des programmes eux-mêmes, mise sur pied récente du premier ministère de l'éducation au Québec, etc. Bien entendu, PERFORMA n'est pas la réponse à la question du Québec de 1970 mais il semble évident que le projet de PERFORMA participe au projet collectif de réforme au moment où la révolution tranquille au Québec est en voie de consolidation dans le domaine de l'éducation. Plus global et, inévitablement, plus diffus, cet objectif donne tout son sens aux objectifs que PERFORMA a tenté de réaliser depuis trois ans.

Note

Tout au long de ce travail, nous avons omis d'indiquer des références bibliographiques. Le lecteur trouvera dans une bibliographie générale les principales sources d'information sur PERFORMA lui-même ou sur certaines notions qui ont été utilisées au cours de cette analyse.

BIBLIOGRAPHIE

A.R.I.P., Pédagogie et psychologie des groupes, Editions de l'Epi, Paris, 1972.

Berkeley, George E., The Administrative Revolution: Notes on the Passing of Organization Man, Spectrum Book, N.J., 1972.

Clark, Burton R., "Inter-organizational Patterns in Education", Administrative Science Quarterly, 1965, 9, 70-90.

Danowski, J.A. et R.V. Farace, Communication Network Integration and Group Uniformity in a Complex Organization, article présenté à l'International Communication Association, New Orleans, 1974.

Dumont-Henry, Suzanne et Gaston Pineau, Le rôle du responsable de programmes au Service d'éducation permanente, Université de Montréal, Service d'éducation permanente, Division de la recherche, février 1975.

Hameline, Daniel, Du savoir et des hommes: contribution à l'analyse de l'intention d'instruire, Gauthier-Villars Editeur, Paris, 1971.

Katz, D. et Kahn, R., The Social Psychology of organizations, New York, Wiley, 1966.

Kodsi, Samir, Représentation et attitudes. Etude d'un projet de perfectionnement des maîtres: le projet PERFORMA (texte miméo, 1976).

Lapassade, Georges, Socio-analyse et potentiel humain, Gauthier-Villars Editeur, Paris, 1975.

Levine, S. et P.E. White, "Exchange as a Conceptual Framework for the Study of Inter-organizational Relationships", Administative Science Quarterly, 1961, 6, 583-601.

Litwak, E. et L.F. Hylton, "Inter-organizational Analysis: A Hypothesis on Coordinating Agencies", Administrative Science Quarterly, 1962, 6, 397-420.

Miller, J.G., "Living Systems: The Organization", Behavioral Science, 1972, 47, 1-189.

Rhéaume, Jacques, Le perfectionnement: facteur de développement institutionnel, Université de Sherbrooke, Maîtrise en psychologie, septembre 1975.

Shepard, Jon M. (ED.), Organizational Issues in Industrial Society, Prentice Hall, N.J., 1972. (En particulier ch. 10, "The Decline of Bureaucracy and Organizations of the Future" de Warren C. Bennis, et ch. 12, "Bureaucracy and Innovation", de Victor A. Thompson.

Tessier, R. et Y. Tellier (Ed.), Changement planifié et développement des organisations, IFG-EPI, 1973.

Turk, H., "Inter-organizational Networks in Urban Society: Initial Perspectives and Comparative Research", American Sociological Review, 1970, 35, 1-19.

Warren, R.L., "The Inter-organizational Field as a Focus for Investigation", Administrative Science Quarterly, 1967, 12, 396-419.

ANNEXE

PROJET

de

PROTOCOLE D'ENTENTE

(1976-1979)

Le 19 mai 1976.

Entente intervenue entre:

l'Université de Sherbrooke, ici représentée par

Monsieur Yves Martin, recteur

ci-après appelée l'Université

et le Collège d'enseignement général et professionnel

..... ici représenté par

Monsieur ..... directeur général

ci-après appelé le Collège

1. L'Université s'engage:

1.1 à fournir au réseau des établissements signataires les services:

a) d'un directeur de programme à temps plein,

b) d'un groupe de recherche-action (GRA) comportant des fonctions d'enseignement, de recherche, d'évaluation et de communication, pour soutenir le répondant local dans ses tâches,

c) des personnes-ressources nécessaires pour la réalisation des activités,

d) du personnel technique approprié et les ressources matérielles nécessaires;

1.2 à maintenir, pour la durée de la présente entente, sans préjudice des améliorations possibles, la spécificité structurelle de C.P.E.C. - PERFORMA aux points de vue pédagogique et administratif, en particulier le comité du programme formé de répondants locaux et de représentants universitaires;

1.3 à garantir, advenant la non-prolongation de cette entente, que les professeurs-étudiants qui n'auraient pas alors terminé le certificat, puissent le faire et ce dans le même esprit. L'Université aurait alors à définir avec le Collège les règles et mécanismes appropriés à l'achèvement du programme;

1.4 à créditer les activités dûment approuvées par les instances prévues dans la structure organisationnelle du programme C.P.E.C. - PERFORMA;

1.5 à rembourser le Collège pour les heures d'enseignement assumées par le répondant local dans le cadre du programme C.P.E.C. - PERFORMA selon le taux horaire (T) consenti par l'Université au *professeur chargé de cours à temps partiel*. Ce taux s'applique à un nombre d'heures d'activités d'enseignement à raison de 15 par crédit (c) et en rapport avec un nombre (N) dénominateur de 15 étudiants. Dans le cas où le nombre (n) d'étudiants inscrits à une activité est supérieur à 15, (n) n'excédera toutefois pas 15 dans le calcul du remboursement (R). Dans le cas où le nombre d'étudiants est inférieur à 15, le calcul s'effectuera dans un rapport proportionnel à partir de la formule:

$$\frac{c\ (15) \times T \times n}{N} \quad : \quad R$$

1.6 à reconnaître le répondant local comme une personne apte à donner des sessions de perfectionnement correspondant à son champ d'expertise et à attester les heures d'enseignement effectuées sur la même base que le "professeur chargé de cours à temps partiel";

1.7 à défrayer l'engagement des personnes-ressources requises pour les sessions de perfectionnement organisées chaque année pour les répondants locaux, sessions totalisant environ dix (10) jours;

1.8 à défrayer le coût des déplacements occasionnées par la participation des représentants du Collège aux rencontres officielles de PERFORMA.

2. Le Collège s'engage:

2.1 à affecter au perfectionnement de ses professeurs dans le cadre du programme C.P.E.C. - PERFORMA une personne détenant un poste régulier au Collège et assumant une responsabilité face à PERFORMA au niveau du Collège. La fonction de "répondant local" est confiée à cette personne officiellement désignée. Par ailleurs, l'ensemble des tâches reliées à la fonction peuvent être réparties entre plusieurs personnes, le Collège s'engageant à ce que l'équivalent d'au moins une personne à plein temps soit consacrée à ces tâches (cf. annexe I);

2.2 à désigner le répondant local comme porte-parole officiel à l'intérieur du comité du programme, c'est-à-dire investi de l'autorité suffisante pour souscrire aux recommandations de ce comité et les appliquer éventuellement;

2.3 à assurer au répondant local une marge d'autonomie professionnelle suffisante en respectant les conditions suivantes:

- le professeur s'engage d'une façon tout-à-fait volontaire dans les activités offertes
- le professeur se voit garantir un caractère de stricte confidentialité face au déroulement des activités
- la participation du professeur aux activités de perfectionnement se voit dégagée de toute composante d'une évaluation du professeur (v.g. sélection, promotion, contrôle, congédiement, etc...);

2.4 à faire en sorte que les politiques de perfectionnement du Collège ne soient pas incompatibles avec les objectifs du programme C.P.E.C. - PERFORMA tant sur le plan du financement que sur le plan de la réalisation des activités de perfectionnement;

2.5 à garantir, advenant la non-prolongation de cette entente, que les professeurs-étudiants qui n'auraient pas alors terminé le certificat puissent le faire et ce dans le même esprit. Le Collège aurait alors à définir avec l'Université les règles et mécanismes appropriés à l'achèvement du programme;

2.6 à dégager le répondant local et lui fournir les fonds nécessaires pour qu'il puisse participer aux sessions de perfectionnement organisées chaque année pour l'ensemble des répondants locaux, session totalisant un minimum de dix (10) jours;

2.7 à assurer au répondant local le soutien administratif approprié aux tâches et responsabilités définies dans les deux (2) articles précédents en termes de ressources pécuniaires requises pour la documentation, l'imprimerie, les déplacements, etc;

2.8 en vertu de l'article 1.5, à affecter les sommes remboursées par l'Université, provenant de l'enseignement dispensé par le répondant local pour supporter les activités de perfectionnement du Collège réalisées dans le cadre du programme C.P.E.C. - PEPFORMA (financement du matériel didactique, fournitures, photocopies, etc.);

2.9 à fournir gratuitement les locaux et le matériel didactique nécessaires aux activités locales du C.P.E.C.;

2.10 à ne pas signer avec une autre université, pendant la durée de la présente entente, un contrat portant sur les mêmes objets et la même clientèle que ceux visés par le présent protocole.

3. Les deux parties s'engagent à respecter les clauses sus-mentionnées pour la période allant

du ..... au .....

Cette entente peut être renouvelée par consentement mutuel. Elle peut également être amendée en tout temps par consentement des deux parties.

Signée à Sherbrooke, ce ..... jour de ..... 197..

L'UNIVERSITE DE SHERBROOKE	LE COLLEGE DE .....
_____	_____
Yves Martin, recteur	Directeur général
_____	_____
Secrétaire général	Secrétaire général

Annexes

ANNEXE A: Normes et critères d'acceptabilité des activités

ANNEXE B: Lettre de Marcel Riendeau aux directeurs généraux des cégeps participants

ANNEXE C: Appréciation du CPEC - PERFORMA par le cégep John Abbott

ANNEXE D: Appréciation du CPEC - PERFORMA par le cégep de Maisonneuve

ANNEXE E: Appréciation du CPEC - PERFORMA par le cégep de Sherbrooke

ANNEXE F: Appréciation du CPEC - PERFORMA par le cégep Ahuntsic

ANNEXE G: Appréciation du CPEC - PERFORMA par le cégep Bois-de-Boulogne

ANNEXE A

NORMES ET CRITERES D'ACCEPTABILITE

DES ACTIVITES

Certificat de perfectionnement en enseignement collégial (CPEC)

Normes et critères d'acceptabilité des activités

PERFORMA

Université de Sherbrooke

mars 1976

Contenu

- But du document
- Remarques particulières

1. Orientations générales
2. Objectifs
3. Normes d'élaboration et de réalisation des activités
4. Normes de sélection des personnes-ressources
5. Normes administratives

Annexe I — Critères de reconnaissance en crédits d'activités de perfectionnement pédagogique antérieures à l'instauration du CPEC ou faites hors de la supervision du répondant local.

Appendice à l'annexe I: Créditation d'une activité de perfectionnement autre et/ou extérieure au CPEC.

Annexe II — Processus de perfectionnement

Annexe III — Dossier de présentation d'un cours

Annexe IV — Formule d'admission

Annexe V — Formule d'inscription

BUT DU DOCUMENT

Ce document a pour but de donner toutes les indications nécessaires en vue de l'acceptation d'une activité dans le cadre du CPEC. Une activité est acceptable:

- Si elle correspond aux orientations générales et objectifs du programme.
- Si elle est conforme:
  - aux normes d'élaboration et de réalisation des activités
  - aux normes de sélection des personnes-ressources
  - aux normes administratives.

REMARQUES PARTICULIERES

- Le CPEC est un certificat couronnant une démarche de perfectionnement correspondant à 30 crédits d'activités d'apprentissage.
- Un professeur peut exceptionnellement faire reconnaître des activités de formation déjà créditées par une université ou l'équivalent (voir Annexe I).
- Un professeur peut demander des équivalences pour des activités de formation faites dans un autre cadre, dans la mesure où ces activités se conforment aux critères du CPEC (voir Annexe I).

1. ORIENTATIONS GENERALES

1.1 Le perfectionnement dans le cadre du CPEC est une entreprise de formation pédagogique continue, permettant à un professeur de s'ajuster constamment à l'évolution du milieu éducatif et aux besoins suscités par la pratique de l'enseignement.

1.2 Le perfectionnement des maîtres en exercice doit s'articuler le plus possible sur les conditions concrètes de pratique professionnelle et s'effectuer d'abord dans le milieu de travail lui-même (apprentissage en cours d'emploi).

1.3 Le perfectionnement doit poursuivre des objectifs suggérés par les tâches professionnelles, issues des exigences mêmes de la tâche d'enseignement et les activités devraient tendre à être centrées moins sur des sujets que sur des problèmes.

1.4 Les activités sont soit proposées par les professeurs eux-mêmes ou offertes à partir de l'initiative des personnes-ressources. Les professeurs-étudiants sont impliqués à chaque étape de planification et de réalisation de l'activité. Dans tous les cas, il est possible d'utiliser des ressources du milieu pour animer les sessions de perfectionnement.

1.5 Le perfectionnement des enseignants n'est pas une entreprise purement individuelle; il doit préférablement être au centre du projet pédagogique d'un cégep.

1.6 Le programme CPEC se définit comme une démarche de recherche-action. Le programme laisse à chaque cégep le soin de réaliser les éléments du programme. Ces réalisations permettent d'accomplir des recherches qui tentent d'identifier, de comprendre et d'expliquer les orientations du perfectionnement pour ensuite influencer de nouvelles réalisations et ainsi de suite.

1.7 Le programme C.P.E.C. se définit comme étant un processus de perfectionnement sur mesure et non un contenu prédéterminé; il n'y a donc aucun cours obligatoire.

N.B. La formation pédagogique dont il est question ici ne recouvre pas tout le perfectionnement possible du professeur qui peut poursuivre des objectifs de formation selon sa discipline ou sa spécialisation.

2. OBJECTIFS

Sans préjuger de l'addition possible de nouveaux objectifs, les objectifs généraux du programme sont:

2.1 Favoriser l'acquisition d'attitudes et d'habiletés facilitant les relations humaines (ex: communication inter-personnelle, sensibilisation au groupe, animation, relation d'aide, etc.)

2.2 Favoriser l'acquisition des connaissances et des habiletés requises pour la structuration d'une variété de situations d'apprentissage. (ex: définition des objectifs de comportement, organisation de stage, mesure des objectifs, etc.)

2.3 Favoriser l'acquisition de connaissances et d'habiletés précises concernant la technologie éducative.

2.4 Favoriser l'acquisition de connaissances sur les modes d'apprentissage de l'adolescent et de l'adulte.

2.5 Favoriser l'acquisition d'une connaissance plus large de l'environnement sociologique et de la possibilité de relier davantage l'école et le monde actuel, l'enseignement et l'institution éducative, etc.)

3. NORMES D'ELABORATION ET DE REALISATION DES ACTIVITES

Une activité du CPEC doit répondre aux exigences suivantes:

3.1 Correspondre à une analyse des besoins.

3.2 Poursuivre des objectifs spécifiques rattachés aux objectifs et orientations du CPEC.

3.3 Définir la technologie éducative appropriée à la poursuite des objectifs spécifiques.

3.4 Définir les exigences de participation des professeurs-étudiants aux activités.

3.5 Choisir les méthodes d'évaluation appropriées aux objectifs spécifiques et à la technologie utilisée.

N.B. Une activité doit valoir au minimum un crédit.

4. NORMES DE SELECTION DES PERSONNES-RESSOURCES

La personne-ressource devrait:

4.1 Avoir un style d'intervention congruent avec les orientations du CPEC.

4.2 Avoir une compétence attestée par un diplôme de 2e cycle et/ou des réalisations reconnues dans le domaine d'intervention requis. Cette compétence sera évaluée en fonction des objectifs spécifiques de l'activité.

4.3 Posséder une connaissance suffisante des caractéristiques du milieu collégial.

5. NORMES ADMINISTRATIVES

En ce qui concerne les normes administratives, cela consiste à se conformer aux étapes du mécanisme d'approbation des activités du CPEC:

5.1 Formulation du projet d'activité.

Cette formulation se fait par écrit en utilisant le document intitulé "Dossier de présentation d'un cours" (voir Annexe III).

5.2 Soumission du projet d'activité à la direction du programme.

5.3 Approbation du projet d'activité.

5.4 Admission et inscription du professeur-étudiant

Se conformer aux exigences stipulées dans les formules d'admission et d'inscription (voir Annexes IV et V).

5.5 Evaluation de l'activité.

N.B. Le CPEC s'adresse aux professeurs en exercice dans un collège participant au moment de l'admission.

Annexe I

Critères de reconnaissance en crédits d'activités de perfectionnement pédagogique antérieures à l'instauration du CPEC ou faites hors de la supervision du répondant local.

1. CATEGORIES D'ACTIVITES SUSCEPTIBLES D'ETRE RECONNUES

1.1 Formation et/ou expérience.

1.2 Activités de formation (informelles) et/ou projets de recherches.

1.3 Activités de formation (informelles) concrétisées sous forme de production, de travail individuel ou d'équipe.

1.4 Activités encadrées par des personnes reconnues professionnellement mais dispensées en un autre lieu que l'Université.

1.5 Activités suivies dans des organismes reconnus professionnellement (autre que les universités) y compris les activités encadrées dans un Cégep.

1.6 Activités suivies dans des universités ou déjà reconnues par elles.

2. IDENTIFICATION DES CATEGORIES

2.1 Formation et/ou expérience

. Autodidactie

. Acquisition d'une habileté spécifique

2.2 Activités de formation (informelles) et/ou projets de recherche

. Equipe informelle qui décide de développer certaines habiletés

. Travail effectué sans encadrement, sans la présence d'experts

. Projets d'expérimentation sans production

. Participation aux congrès professionnels (ICCC, Educational Tech. Conference, etc).

2.3 Activités de formation (informelles) concrétisées sous forme de production - travail individuel ou d'équipe

. Cette catégorie est une combinaison des deux premières catégories auxquelles s'ajoute une production réalisée par l'individu: communication écrite, production audio-visuelle, publications, guides méthodologiques, etc.

2.4 Activités encadrées par des personnes reconnues professionnellement mais dispensées en un autre lieu que l'Université

Ce sont les activités réalisées avec:

. Professeurs d'université à titre individuel

. Formateurs à la pige

. Autres formateurs compétents.

2.5 Activités suivies dans des organismes reconnus professionnellement (autre que les universités)

Toutes les activités encadrées par une institution. (Exemple: IFG, CIM)

2.6 Activités suivies dans des universités ou déjà reconnues par elles

. Activités données à l'intérieur d'une Faculté des sciences de l'éducation

. Activités données à l'intérieur d'une autre Faculté ou organisme universitaire sur une matière jugée pertinente au CPEC.

3. REGLES D'INTERPRETATION

Concernant la reconnaissance des activités s'inscrivant dans les catégories précédentes, on doit tenir compte des règles d'interprétation suivante:

3.1 Conformité aux orientations et objectifs du CPEC

3.2 Conformité aux normes méthodologiques des activités du CPEC

3.3 Possibilité de manifester l'exercice de l'habileté acquise (justification par une production)

3.4 Conformité aux normes administratives du CPEC

3.5 Le total des équivalences ne pourrait normalement dépasser dix (10) crédits.

N.B. Pour les trois premiers points, on pourrait s'inspirer de la grille proposée en appendice.

Appendice à l'Annexe I

Créditation d'une activité de perfectionnement autre et/ou extérieure au CPEC

a) Toute demande de créditation doit se faire par écrit en se référant à la grille ci-dessous.

b) Cette justification écrite est examinée par le comité d'évaluation du CPEC qui fait ses recommandations au directeur de Performa.

- Le directeur de Performa peut confier l'examen du dossier à une instance ad-hoc, pour fins de recommandation.

- Le comité d'évaluation du CPEC ou l'instance ad-hoc demanderont au besoin une défense orale des justifications écrites.

Grille pour justifications écrites

1. Diagnostic

1.1 Niveau de mon expertise préalable (connaissances et habiletés) par rapport aux objectifs de perfectionnement visés.

1.2 Points d'insertion de ce perfectionnement dans ma pratique pédagogique.

2. Objectifs de perfectionnement

(On peut avoir visé un seul ou plusieurs objectifs)

2.1 Accroître mon intérêt pour l'enseignement, les élèves, la pédagogie en général...

2.2 Acquérir des connaissances utiles pour l'amélioration de ma pédagogie.

2.3 Acquérir ou perfectionner une méthode de travail ou d'analyse ou de recherche ou d'innovation...

2.4 Améliorer mes modes de fonctionnement intellectuel: invention, analyse, synthèse, évaluation, créativité...

2.5 Acquérir ou accroître une habileté: relations interpersonnelles, techniques d'enseignement, observation, planification, évaluation...

N.B. Un objectif de production (par exemple, un plan d'étude ou un rapport ou un instrument pédagogique) n'est pas un objectif recevable pour une activité de perfectionnement, à moins que l'on puisse montrer que cette production a requis plus que la simple utilisation de compétences déjà acquises, c'est-à-dire a requis un perfectionnement personnel qui transcende le travail de production.

3. Ressources utilisées (s'il y a lieu)

3.1 Spécialistes

3.2 Collègues

3.3 Instruments (ouvrages de références, grilles, modèles...)

4. Contenu, étapes, modes de réalisation de l'activité

4.1 Objets étudiés

4.2 Méthodologie

4.3 Déroulement

4.4 Durée

5. Résultats obtenus

5.1 Production matérielle (s'il y a lieu)

5.2 Acquisitions ou changements personnels ou professionnels

6. Evaluation

En regard des sections 1 et 2.

Annexe II

Processus de Perfectionnement

(document provisoire)

1. Etablissement d'un climat favorable au perfectionnement.

Pour établir un climat favorable au perfectionnement, on doit tenir compte des facteurs suivants:

1.1 S'assurer que l'intervention du répondant local est basée sur un contrat établit entre le groupe de professeurs et le répondant local.

1.2 Implanter un réseau de communication interne avec les professeurs (rencontres, bulletins etc.)

1.3 Constituer les ressources humaines et matérielles nécessaires à la mise sur pied des activités (documentation, locaux, horaires, personnes ressources etc.)

N.B. Le climat doit être fondé sur des relations stables entre les responsables du perfectionnement et le groupe de professeurs, d'où l'importance de la crédibilité du répondant local.

2. Identification des besoins.

2.1 Identifier les besoins ou les problèmes et les analyser sous différents aspects.

2.2 Discerner les attentes, les zones d'intérêt et les préoccupations des professeurs.

2.3 Fournir des modèles de fonctionnement et faciliter l'auto-analyse chez les professeurs.

2.4 Comparer un état actuel X de fonctionnement à un état "idéal" ou optimal Y.

3. Formulation des problèmes et articulation des objectifs (planification).

3.1 Associer les professeurs-étudiants aux principales étapes (ou décisions) du processus d'apprentissage.

Ce travail de planification peut se faire individuellement ou en groupe.

4. Recherche des moyens en vue de la programmation.

Ce processus de recherche doit être amorcé pour trouver une solution au problème. Cette phase a pour fonction:

4.1 D'examiner les divers moyens possibles pour réaliser le ou les objectifs fixés.

4.2 De créer des mécanismes nouveaux et de trouver les idées nécessaires à la résolution du problème.

4.3 D'explorer les ressources existantes pour amorcer ce travail.

5. Intégration des solutions possibles (en termes de programmation).

C'est l'étape qui consiste à faire le choix d'une solution qui se situe dans le prolongement de la recherche des moyens.

6. Programmation détaillée et réalisation de l'activité.

Voir Annexe III.

7. Evaluation.

7.1 Etablir la correspondance entre l'application de la solution et le besoin initial.

7.2 Amorcer un nouveau cycle en considérant l'évaluation comme un "re-diagnostic".

Remarques générales.

a) Sur l'identification des besoins et problèmes.

Il y a différents niveaux:

- Un niveau minimal qui se réfère aux attentes et/ou aux besoins explicites des professeurs.
- Un niveau optimal qui voudrait fournir un instrument pour faciliter l'analyse des besoins.
- L'activité de perfectionnement peut être un moyen de conduire un diagnostic. L'activité devient alors une exploration.

b) Sur l'ensemble du processus.

- Le processus énoncé peut sembler linéaire mais on peut facilement inverser l'ordre selon lequel il a été présenté. Les dimensions du processus sont d'ordre structurel et non chronologique ou linéaire.
- Dans une activité de perfectionnement toutes les dimensions du processus doivent être présentes. Cependant, certaines activités mettront l'accent sur l'une ou l'autre phase ou étape du processus.
- Le programme CPEC doit permettre de réaliser un tel processus d'apprentissage sans préjuger des cheminements très variés qu'il peut prendre chez les individus ou le groupe.

Annexe III

DOSSIER DE PRÉSENTATION

I) **Identification**: titre du cours, nombre de crédits, etc. (voir détail ci-joint).

II) **Description**:

Les huit catégories énumérées ci-après constituent l'armature du dossier de présentation. Les clarifications apportées à chaque catégorie sont données à titre indicatif afin que les utilisateurs de ce document attribuent le même sens à chacune des catégories.

1- **Origine et objectifs généraux du cours**

Besoins auxquels l'activité veut répondre, la raison d'être du cours, le but général, les objectifs terminaux. . .

2- **Contenu**

Description détaillée du contenu, liste des documents prévus (volume(s) de base, lectures, bibliographies, etc.). . .

3 - **Approche pédagogique**

Environnement pédagogique créé pour le cours: methode de base (exposé, tutorat, simulation, etc.), techniques particulières, charge de travail prévue pour l'étudiant (avec le moniteur, travail personnel, etc.). . .

4 - **Calendrier**

Déroulement des activités à l'intérieur du cours, nombre et rythme des rencontres, la séquence des contenus. . .

5 - **Clientèle**

Critères d'accès, sous-groupes particuliers, pré-requis. . .

6- **Évaluation**

a) **Évaluation de l'apprentissage**

Identifier le type de produit évalué (travaux, etc.), par qui et comment se fait l'évaluation

b) **Évaluation du cours**

Préciser les modalités d'évaluation (par qui, quand et comment).

7- **Ressources**

Identifier le responsable du cours et les autres personnes-ressources (moniteur, animateur, conférencier, etc.). Annexer le curriculum vitae (voir formule ci-jointe) pour toute nouvelle personne-ressource.

8- Particularités administratives

Annexe IV

N.B. Cette formule se renouvelle à chaque année.

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

DEMANDE D'ADMISSION

Avant de remplir la formule de demande d'admission, le candidat doit se familiariser avec le FASCICULE D'INSTRUCTIONS et s'y conformer strictement.

Le candidat doit retourner l'original et les deux copies de la présente formule au

BUREAU DU REGISTRAIRE
Université de Sherbrooke
Sherbrooke, Québec
Canada J1K 2R1

REMARQUES PARTICULIÈRES

I Aussitôt qu'il recevra la présente formule, le Service de l'admission en accusera réception.

II Dans tous les cas un avis officiel d'acceptation ou de refus sera donné au candidat.

III Si une entrevue préalable ou un test d'admission sont exigés, le candidat en sera avisé en temps utile par la faculté concernée.

IV LA DEMANDE D'ADMISSION N'EST PAS UNE INSCRIPTION. Le candidat dont la demande aura été acceptée devra remplir les formalités requises dans les délais réglementaires qui lui seront communiqués en temps et lieu par le Bureau du registraire.

ÉCRIRE EN CARACTÈRES D'IMPRIMERIE APPUYER FERMEMENT – NE PAS ÉCRIRE DANS LES CASES VERTES

DEMANDE D'ADMISSION

1 MATRICULE

2 1 ☐ MONSIEUR 2 ☐ MME * 4 ☐ MLLE

* Si vous avez indiqué "Mme", inscrivez votre nom de jeune fille à la question 3 et le nom de votre époux à la question 4.

3 * NOM DU CANDIDAT — Nom de famille à la naissance — Prénom

4 * NOM DE L'ÉPOUX (DANS LE CAS D'UNE FEMME MARIÉE) — Nom de famille — Prénom

5 CODE PERMANENT DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

6 RÉSERVÉ AU BUREAU DU REGISTRAIRE ☐

7 ADRESSE DU DOMICILE PERMANENT DU CANDIDAT
Numéro, Rue, Appartement
Municipalité
Province — État – Pays — Code Postal
TÉLÉPHONE Indicatif régional → ( ) = N° →

8 ADRESSE DE CORRESPONDANCE DURANT L'ANNÉE SCOLAIRE
Numéro, Rue, Appartement
Municipalité
Province — État – Pays — Code postal
TÉLÉPHONE Indicatif régional → ( ) = N° →

9 MUNICIPALITÉ — PROV. – PAYS

10 DATE DE NAISSANCE — JOUR — MOIS — ANNÉE

11 N° ASSURANCE SOCIALE CANADIEN

12 ÉTAT CIVIL 1 ☐ CÉLIB 2 ☐ MARIÉ

13 NATIONALITÉ
A) CANADIENNE 1 ☐
B) ÉTRANGÈRE 2 ☐ IMMIGRANT REÇU 3 ☐ VISA D'ÉTUDIANT 4 ☐ AUTRE VISA
Si vous êtes ressortissant étranger donner votre nationalité

14 NATIONALITÉ

15 ÉTABLISSEMENT

16 PRÉNOM DU PÈRE (MÊME S'IL EST DÉCÉDÉ)

17 LANGUE MATERNELLE — FRANÇAIS 1 ☐ — ANGLAIS 2 ☐ — AUTRE 3 ☐ — PRÉCISER

18

	OUI	NON	À QUELLE FACULTÉ?	EN QUELLE ANNÉE?	QUEL ÉTAIT VOTRE MATRICULE?
AVEZ VOUS DÉJÀ FAIT UNE DEMANDE D'ADMISSION À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE?	☐	☐			
ÊTES VOUS INSCRIT OU AVEZ VOUS DÉJÀ ÉTÉ INSCRIT À L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE?	☐	☐			

19 ÉTUDES ANTÉRIEURES Commencer par le dernier établissement d'enseignement fréquenté

ANNÉE SCOLAIRE	NOM ET LIEU DES ÉTABLISSEMENTS	DIPLÔME OBTENU
19 – 19		
19 – 19		
19 – 19		
19 – 19		
19 – 19		

20 DERNIER COLLÉGE

21 TITRE PRÉSENTÉ À L'APPUI DE VOTRE DEMANDE D'ADMISSION — NOM DU DIPLÔME — À OBTENIR ☐ — OBTENU ☐ — DATE D'OBTENTION MOIS ANNÉE — TITRE

22 RÉSERVÉ AUX CANDIDATS AUX ÉTUDES À TEMPS COMPLET

CHOIX	FACULTÉ	PROGRAMME (VOIR LE GUIDE DES GRADES)	SESSION	DÉBUT DES COURS TRIMESTRE	DÉBUT DES COURS ANNÉE
22 1re				AUTOMNE ☐ HIVER ☐ ÉTÉ ☐	
23 2e					

24 FAC (12 13) PROGRAMME (14 17) RN (18) SESSION (19 20) STATUT (21) TRIMESTRE (22 24) 1 (25)

25 FAC (12 13) PROGRAMME (14 17) RN (18) SESSION (19 20) STATUT (21) TRIMESTRE (22 24) 2 (25)

26 RÉSERVÉ AU BUREAU DU REGISTRAIRE — REÇU — DU — EXCÉDANT

Annexe V

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
PERFORMA
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

FORMULE D'INSCRIPTION AU C.P.E.C.

Certificat de perfectionnement en enseignement collégial

Cette formule doit être retournée avant le début d'un cours

NOM DE FAMILLE À LA NAISSANCE ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ PRÉNOM ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

NOM DE L'ÉPOUX (Femme mariée) ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ DATE DE NAISSANCE jr. ☐☐ mo. ☐☐ an ☐☐

ADRESSE PERMANENTE ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ MATRICULE ☐☐•☐☐☐☐

VILLE ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐ Code rég. TÉLÉPHONE

RÉS.: ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

CODE POSTAL ☐☐☐ ☐☐☐ BUR.: ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Collège: .....

Département: ..... Discipline enseignée: .....

Secteur: ☐ général ☐ professionnel

Charge d'enseignement: ☐ temps plein ☐ temps partiel ☐ à la leçon

Je désire m'inscrire au cours suivant:

Titre du cours	Cr.	Frais

Vous trouverez, ci-inclus, un chèque visé (ou un mandat) fait à l'ordre de l'Université de Sherbrooke, au montant de $ .....

Date : ..... Signature de l'étudiant: .....

Notes

1. Toute inscription complétée et acquittée après le 3e jour du début d'un cours est sujette à une amende de cinq dollars ($5.00).
2. Toute inscription non accompagnée du paiement des frais de scolarité sera retournée à l'étudiant. Les chèques postdatés seront refusés.

COPIE DE PERFORMA

ANNEXE B

LETTRE DE MARCEL RIENDEAU

AUX DIRECTEURS GENERAUX DES CEGEP PARTICIPANTS

UNIVERSITÉ
DE SHERBROOKE

Le 10 mai 1976

Aux Directeurs généraux
Des cégeps participants

Monsieur le directeur général,

Nous avons eu la grande satisfaction de travailler au cours des trois (3) dernières années à relever un défi commun, c'est-à-dire développer et implanter un système de perfectionnement pour les professeurs de cégep. Nous avons bénéficié d'une période d'expérimentation de trois (3) ans (1973-76). Nous devons maintenant rendre compte au ministère de l'Éducation de l'état de nos travaux.

Avec la collaboration de l'ERAS-éducation, nous sommes à préparer un rapport d'étape qui expose les principaux éléments théoriques fondamentaux de notre projet et présente à travers une analyse statistique détaillée les réalisations les plus significatives de l'expérience.

Nous sommes toutefois conscients de ne pas cerner toutes les dimensions utiles à l'élaboration de ce rapport (v.g. politique, administration...). Aussi nous apparaît-il opportun et nécessaire, malgré les conditions difficiles auxquelles est encore soumis le milieu collégial, de connaître votre évaluation de la par-

.../2

ticipation de votre collège au programme CEIC-PERFORMA. Les ressources, les efforts et le temps que vous avez dû consentir pour garantir le succès de l'implantation du programme chez vous recèlent des indices précieux qu'un examen attentif saura rendre profitable à la poursuite de nos travaux. Il importe que nous analysions ensemble les implications et les exigences que commande cette entreprise de support à la vie pédagogique d'un collège.

Nous comptons inclure dans notre rapport d'étape (début juin 76), sous forme de recommandations, les principaux résultats de notre analyse. Cette étape, préalable aux éventuelles discussions touchant le protocole d'entente qui régirait notre fonctionnement pour une nouvelle période de trois (3) ans, devrait être complétée avant le 4 juin 1976.

Dans l'espoir que cette échéance s'accorde avec vos disponibilités, nous nous permettons d'anticiper une relance fructueuse.

Veuillez agréer, monsieur le directeur général, l'expression de nos sentiments distingués.

Marcel Richard,
directeur

MR/pa

c.c. Aux Directeurs des services pédagogiques (D.S.P.) des cégeps participants;
Aux répondants locaux des cégeps participants.

ANNEXE C

APPRECIATION DU CPEC - PERFORMA

PAR LE CEGEP JOHN ABBOTT

EVALUATION

of

THE PERFORMA PROGRAM

at

JOHN ABBOTT CEGEP

STE ANNE DE BELLEVUE, P.Q.

September 1975 - June 1976

Respectfully Submitted

by

Chinmaya
Chairman
CENTER FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT
JOHN ABBOTT COLLEGE

June 11, 1976

Performa Evaluation
John Abbott College
September 1975 - June 1976

A. INTRODUCTION

Application to join the University of Sherbrooke Performa program was supported by each department within John Abbott College during the winter of 1975. Entry into the program would provide a focus for professional development activities which had been nebulus and piecemeal. The need for a centralizing theme would be met. In September 1975 John Abbott was accepted into Performa upon the approval of the MEQ, the University of Sherbrooke and the College administration. A college Professional Development consultant had been hired to undertake the organizational and programming responsibilities for pedagogical activities among faculty. Upon entry into Performa this position met the requirements of the "protocole d'entente" with the University of Sherbrooke which stipulated that John Abbott provide a full time professional to act as the "local respondant". Performa provided the vehicle by which the value of learning could be incorporated throughout the College at each level and for each role or function. Personnel could use their work as a means for their own learning and development. Everyone would be learner.

B. FALL SEMESTER

In the initial fall semester, two formal programs for John Abbott faculty members began. 1. Teaching Methods - this activity allowed for participants to experience five different pedagogical approaches in classroom management. 2. Educational Media - this activity followed a traditional format as it paralleled a similar

course taught for the McGill Collegial Teaching Certification Program. These programs commenced with 26 faculty members, 4 support personnel, 2 administrators and 2 professions (34 in total). Upon completion of the semester, Performa credits were received by 18 faculty members; four support people received CEGEP credit for their involvement in the activities.

Evaluations carried out during the fall indicated participants were enthused as a result of interface with colleagues and that several new teaching styles had been examined. Teachers commented on the effectiveness of learning new techniques and being able to apply them in the classroom immediately. Support personnel indicated an enhanced respect for the problems which teachers encounter. All participants were prepared to continue the Performa program.

Seed work was also initiated to provide a supportive educational and administrative climate for Performa activities. These activities were carried out in the fall semester as a foundation for the winter semester.

1. As requested, an organizational development program for cadre was designed, presented to the College executive, accepted and begun.
2. An intensive program to enhance decision making procedures, to examine conflict and its resolution, and to learn skills for blocking and facilitating communication was initiated by the Nursing Department. Each participant was eligible for Performa credits.
3. A role clarification program for Student Services was facilitated.

4. Groups of teachers who had interest in developing Performa programs were guided in preparing the program and in completing necessary course outlines for the University of Sherbrooke.

The facilitation of these activities, including program design, consultation and necessary financing was carried out by the office of Performa's Local Respondant at the college.

Evaluation of these programs indicate that teaching faculty were committed to developmental programs. Cadre, support staff and professionals, at that time, were unable to support programs for development of the College organization.

C. WINTER SEMESTER

The program developed for the winter semester incorporated ten programs for faculty members: Androgogy, Approaches to the Teaching of English, Educational Media II, Interpersonal Relations Workshops in both Transactional Analysis and Gestalt, Outdoor Education, Parent Effectiveness Training, Teaching Methods, Uses of Films in Teaching, and Course Design and Animation. Three faculty members began Indepenient Studies programs. In total there were 75 different inscriptions for the programs. Revenue for the program increased 500% over the first semester, the diversity of learning experiences increased similarly. Enrollment represented a wide range of interests and disciplines throughout the College.

The results of the evaluations were markedly positive. Most of the negative comments focused on administrative detail -- having to go through a lengthy registration procedure for the University of Sherbrooke, not knowing if registration was complete, having to submit new documents to complete University of Sherbrooke registration. In fact, there was a significant absence of negative responses. One shared negative response involved the realization of the complexities and difficulties in teaching problems. Only one person indicated that he would not continue in the Performa program.

Negative rumors, when investigated, revealed a positive learning experience or a regret that not more teachers were involved. Other negative feedback centered upon the lack of official recognition for support staff's involvement in the program. This was remedied very early by the co-operation of the Department of Continuing Education at the College which granted DEC credits to those who requested them. The minimal participation of administration in the program was noted: one administrator participated in two programs and was very much welcomed by other participants; two other administrators designed and facilitated two of the programs -- their involvement was also well received.

It appears that there is a willingness on the part of both faculty members and support staff (soutien) to have an opportunity to relate to teach other through shared learning experiences. In terms of percentages, college administration was well represented, however, the Performa participants wished for even more administrative representation.

S/

This College supports any changes made in the present structure of Performa which would encourage participation and accreditation of both administrators and other nonteaching personnel.

Positive aspects of the evaluation were numerous: feeling more comfortable with colleagues, acquiring new teaching methods, heightened awareness of resources available at the college, identification of important pedagogical issues, opportunity to map out departmental strategies, sharing of skills and approaches, and experiencing personal growth. One of the major appreciations stated was from the instructors themselves who were recognized as having skills and competencies to design and present programs to their colleagues.

D. Spring Programs

In order to plan for future Performa programs, a survey of program interests was distributed. On the basis of this survey, Staff Week was planned with the theme "Looking In". The week was to focus on classroom, interpersonal and intrapersonal processes. Persons to facilitate the twenty programs were contacted within the College, within Quebec and within the eastern region of North America. Titles of the programs developed were:

Cognitive Mapping
Group Process Skills in the Classroom
Communications Workshop
Group Leadership Training
Human Dynamics in the Classroom
The Teaching Process
Performa Instructors Workshop

Professional Development at JAC
Introduction to Gestalt Methods in Teaching
Extending Boundaries
Simulation in the Clasroom
Staying Clear
Counselling and Teaching
Designing Learning Experiences
Experiential Methods
Taking Care of Ourselves as Teachers
Untapped Factors in Science Education
Management of Human Resources
Advanced Gestalt
Psychosynthesis: Recognizing the best in ourselves, the energy drain, the existential distortion and creating a new vision.

The response to the spring program which took place within two weeks was most enthusiastic. The negative evaluations centered upon two aspects of the program. First, so many excellent programs were given at the same time so that all could not be attended; allied to this the two week limit for the programs rather than being over two months. Second, the timing of the program was regretted since it came at the end of the term. Many teachers feared that they would lose some of their new found enthusiasm over the summer. The difference between this program and the fall-winter programs was that the teachers had no ongoing classes to which they could apply their learnings directly.

Again the positive evaluations were charged with excitement, involvement and feelings of new competencies that come with the acquisition of new skills and approaches provided realization that the

individual has a measurable and verifiable learning style, gave a new way of looking at teacher learning styles, provided a welcomed boost to personal growth and self expression, enhanced understanding of the dynamics within the classroom, new ways to see students as people especially in science and technology content courses which do not normally convey information dealing with student-teacher relationships, realization of how diffirent teaching styles are appropriate in different classroom situations, and increased knowledge about learning processes.

One of the programs, Professional Development at John Abbott College, focused on the whole college organiz ational environment and the contextual frame work for Performa. All levels of the College participated as well as Marcel Riendeau, the Director of Performa. Criticism was leveled at the poor representation from the College executive of which three were present. Concern was expressed in reaction to Marcel Riendeau's statement about the restriction in Performa credits for John Abbott College faculty in the coming year.

Positive evaluations related a new perception of the total perspective of Professional Development at John Abbott: better insights into Performa, realization of disparity between administrative and faculty goals, need to be more initiating in the Performa program, importance of examining the total college decision making policies about professional development, sharing of information regarding goals, expectations, and options for further development, and seeing how we are all part of a total system in which we can work more effectively by knowing each other's concerns and by working together. Marcel Riendeau's presence was one of the highlights of the day. College personnel request more visits from the Performa director.

A similar program on a much smaller scale was held for Performa instructors in order to examine the year's activities and to discuss concerns from the instructors' point of view. Samir Kodsi of Performa attended to give information about the plans and procedures of Performa. The sharing of concerns and obtaining a total perspective of the program from Sherbrooke to the College professional development office to each of the instructors was appreciated and requested to be repeated on several occasions each semester.

Perhaps the strongest statement that can be made for the value of Performa at John Abbott College is that the program has acted as a focus for the building of the College into a more effective learning community. What has begun to happen is that an awareness has grown that we are all learners here, whether we are students, teachers, administrators, or support personnel. The Performa programs that have taken place this year have been seen as desirable by all segments of the community (including students) and participation reflected this. More and more it is understood that the Performa programs are important to everyone. Each person at the College has his own unique contribution to make to facilitate greater learning; each person has a different perspective as a result of being plugged into the College at a different level. The perspective of a secretary about teaching methods is valuable precisely when that person does not have a vested interest in defending any particular method What is stressed is the way in which this participation by all members of the College acts to maximize learning for all concerned. The importance of this process is beginning to be widely appreciated on campus and much of the credit belongs to the framework provided by Performa.

E. RECOMMENDATIONS

1. Participation in the University of Sherbrooke Program "Performa" be continued.
2. One full time professional or equivalents be hired to act as local respondant to the Performa program.
3. Objection be raised to the parties who plan to restrict the number of available Performa credits.
4. The Performa program be expanded to involve all personnel within the College.
5. The particular request of involvement of counselling personnel be accepted.

Respectfully submitted this 11th day of June, 1976

Chinmaya

Chinmaya
Chairman
Center for Professional Development
John Abbott College, Ste Anne de Bellevue, P.Q.

ANNEXE D

APPRÉCIATION DU CPEC - PERFORMA

PAR LE CEGEP DE MAISONNEUVE

COLLÈGE DE MAISONNEUVE

Le 7 juin 1976

Monsieur Marcel Riendeau
Directeur de Performa
Université de Sherbrooke
Pavillon des sciences humaines
Sherbrooke J1K 2R1

Monsieur,

En réponse à votre lettre du 18 mai, dans laquelle vous invitez la Direction de notre collège à vous faire connaître son évaluation de l'entreprise Performa, il me fait plaisir de vous communiquer l'appréciation positive qui suit.

Je vous signale d'abord que la réaction des professeurs à la suite des activités réalisées jusqu'ici est très favorable et que la clientèle s'élargit rapidement; de notre point de vue, en outre, le fait que plusieurs équipes départementales aient demandé du perfectionnement "sur mesure" en fonction de leurs besoins spécifiques constitue un apport important à nos efforts pour promouvoir la qualité de l'enseignement; du côté des professeurs comme du nôtre il est donc assez évident que la formule de Performa, axée sur la participation des professeurs à la définition de leurs démarches de perfectionnement et réalisée dans un contexte "d'in-training", répond vraiment aux attentes de notre milieu.

Les investissements matériels que le collège doit faire en fonction de ce programme sont assez élevés, certes, mais nous considérons que les retombées pédagogiques d'un tel perfectionnement en valent le coût.

Le collège est donc disposé à signer prochainement avec l'Université de Sherbrooke un protocole qui garantira aux deux parties et surtout à la clientèle que l'entreprise Performa peut se développer dans le cadre qu'on lui connaît.

Avec l'expression de mes meilleurs sentiments.

Le Directeur des
Services pédagogiques,

Pierre Leduc

PL/fd
c.c.: Benoit Lauzière
Ulric Aylwin

ANNEXE E

APPRECIATION DU CPEC - PERFORMA

PAR LE CEGEP DE SHERBROOKE

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUEBEC, CANADA
J1H 5M7

Le 15 juin 1976

Monsieur Marcel RIENDEAU
Directeur
Programme CPEC-PERFORMA
Université de Sherbrooke
SHERBROOKE, Qué.

OBJET: Participation du Collège au programme CPEC-PERFORMA.

Monsieur,

Pour faire suite à votre lettre concernant le sujet cité en rubrique, je vous communique sommairement ci-dessous quelques éléments d'évaluation de notre participation au programme CPEC-PERFORMA.

Au terme des trois années d'expérimentation de la formule, et malgré des débuts inévitablement difficiles dans le cas d'une méthode de perfectionnement aussi originale, nous sommes en mesure d'affirmer que nous sommes globalement très satisfait du programme.

En effet, compte tenu des limites que nous impose l'actuel système d'enseignement collégial dans nos interventions administratives auprès des professeurs et des exigences pédagogiques de leur tâche par ailleurs, il nous est apparu que la formule CPEC répondait beaucoup mieux à ces exigences que l'ancien CAPES par exemple qui ne semblait d'ailleurs pas tellement correspondre aux aspirations des enseignants du niveau collégial.

Il faut peut-être préciser que dans notre Collège la responsabilité de ce programme de perfectionnement des enseignants a été située, en termes de structure administrative, à l'intérieur d'un service d'aide pédagogique aux professeurs dont plusieurs objectifs gravitent autour de ce noyau principal. Ce phénomène confère au répondant local du programme une place un peu privilégiée entre "l'administration" et les enseignants qui paraît rapporter des dividendes intéressants jusqu'ici, eu égard aux objectifs du Collège quant à la valeur didactique de son personnel enseignant.

Par ailleurs, les nombreux témoignages obtenus des professeurs sur les retombées positives du programme, de même que les statistiques concernant le nombre et la diversité des activités de perfectionnement suivies par le personnel enseignant au cours des trois dernières années nous paraissent confirmer un intérêt indéniable de la part de ce dernier pour cette approche particulière de son perfectionnement.

.../2

Nous ne saurions omettre, comme autres éléments d'évaluation favorable à ce type d'entente collège-université, le fait que des crédits puissent être obtenus par les participants au programme et que le point de vue du "client" entre en ligne de compte dans l'élaboration des activités.

Quant aux implications de la participation du Collège au programme en ressources, en efforts et en temps, si nous voulions les resteindre à des implications financières, elles se chiffreraient à environ $40,000. par année, impliquant le salaire d'un professionnel à temps plein, celui d'une demi-secrétaire et tous les frais reliés à leur activité. Il va de soi que cette contribution diminue d'autant les autres ressources affectées au support pédagogique.

En ce sens, nous vous suggérerions de convaincre le Ministère de l'Éducation d'accorder aux collèges participants au programme à l'avenir un financement spécial pour couvrir ces frais, surtout dans le contexte de l'austérité budgétaire actuelle.

Quant à nous, nous avons l'intention de poursuivre l'expérience pour un autre terme de trois ans malgré les choix douloureux qu'elle nous impose sur le plan des priorités budgétaires, en raison des nombreux avantages de la formule et de la foi que nous lui avons toujours attachée.

Espérant ces quelques renseignements utiles à la poursuite de vos travaux, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

Robert SABOURIN
Directeur général
Collège de Sherbrooke

/lr

ANNEXE F

APPRECIATION DU CPEC - PERFORMA

PAR LE CEGEP AHUNTSIC

COLLEGE AHUNTSIC

Montréal, le 18 juin 1976.

Monsieur Marcel Riendeau,
Directeur,
Programme C.P.E.C.-PERFORMA,
Université de Sherbrooke,
Sherbrooke, PQ
J1K 2R1

Re: Programme C.P.E.C.-PERFORMA.

Monsieur,

En réponse à votre lettre, demandant notre évaluation du programme C.P.E.C.-PERFORMA tel que vécu au collège, voici quelques considérations susceptibles d'assurer une meilleure continuité au programme. Notre retard à vous communiquer nos observations tient au fait des événements qui ont perturbé le monde de l'éducation de façon plus incisive à la fin de l'année scolaire.

Intéressés dès le début par la formule du "in-training service" et désireux d'explorer l'idée de l'auto-financement des activités de perfectionnement nous vous avons signifié notre accord de principe à promouvoir PERFORMA au collège. Après deux années d'expérimentation du programme, la première ayant servie à faire connaître PERFORMA et la seconde à réaliser certaines activités de formation, il apparaît que l'auto-financement demeure hasardeux. Quant au "in-training service", c'est un modèle pédagogique dont nous avons mesuré positivement la pertinence, en se fondant sur la satisfaction des professeurs participants.

Le lent démarrage et la relativement faible participation des professeurs (quatorze professeurs - une centaine de crédits) de notre collège sont attribuables aux imprécisions institutionnelles du programme et à la nature exclusivement psycho-pédagogique des activités admissibles. On peut également pondérer l'influence que les négociations ont eues sur la disponibilité des professeurs.

9155 rue sant-hubert, montréal 353, qué., téléphone: 389-5921

Le perfectionnement du corps enseignant d'un collège comme le nôtre, qui se caractérise par la diversité des enseignements qu'on y trouve: de la formation générale aux formations scientifiques et techniques, comporte des exigences qu'on ne saurait réduire au seul domaine psycho-pédagogique. On ne peut ignorer la nécessité du recyclage dans la matière, sans quoi la pédagogie ne deviendrait qu'une forme vide.

Devant les besoins de formation pédagogique et de recyclage de contenu les ressources demeurent limitées. Comme le programme C.P.E.C.-PERFORMA ne couvre qu'une partie des demandes, le collège ne peut y affecter qu'une partie de ses ressources humaines et financières. A cet égard, nous avons apprécié l'aide financière que vous nous avez fournie en 75/76. Et face à la non viabilité de l'auto-financement, cette formule financière que nous avons expérimentée conjointement se devrait d'être développée.

Au plan strictement administratif, nous remarquons cette année que la tâche s'alourdit par les exigences de l'encadrement pédagogique et par le travail accru du répondant local auprès des différents comités centraux du programme. Il faut que le répondant local ne soit pas trop accaparé par la coordination centrale.

En définitive, nous désirons continuer l'utilisation de PERFORMA au collège en espérant que le fonctionnement du programme s'adaptera aux exigences et aux limites de nos institutions respectives en tenant compte des remarques des utilisateurs du programme. A cet égard, nous attendons votre rapport d'étape, votre analyse et vos recommandations.

Veuillez agréer l'expression de nos sentiments distingués,

Mounir Rafla, directeur
Services Pédagogiques.

c.c. M. Roger Lafleur
M. Jean Lortie

ANNEXE G

APPRECIATION DU CPEC - PERFORMA

PAR LE CEGEP BOIS-DE-BOULOGNE

Copie du télégramme reçu le 21 juin à 2;13 hres p.m.

"Confirmons par la présente notre satisfaction concernant le projet PERFORMA quant aux résultats obtenus. Désirons souligner cependant le coût du projet a/en:

1o. ressources-humaines: aide pédagogique aux profeseurs (A.P.P.) plein temps

2o. ressources financières: frais pour inscription, matériel, frais de voyage.

Attendons évaluation avec impatience."

André Bourdeau
directeur général
Collège Bois-de-Boulogne

/pm